

Toisluokkalaisten osallisuuden kokeminen kouluyhteisössä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kesäkuu 2017
Satu Inkiläinen

Ohjaaja: Jukka Rantala



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Satu Inkiläinen			
Työn nimi - Arbetets titel Toisluokkalaisten osallisuuden kokeminen kouluyhteisössä			
Title Second graders' experiences of participation in school community			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala		Aika - Datum - Month and year Kesäkuu 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 90 s + 3 liitettä
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>Tavoitteet. Osallisuutta on tutkittu paljon lähivuosina, ja sen merkityksellisyys on yleisesti tunnustettu. Peruskoulua koskevat osallisuustutkimukset ovat pääosin kohdistuneet vanhempien lasten tutkimiseen, vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaisesti osallisuuden tulisi läpäistä kaikki opetus ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan. Tutkielman tavoitteena on selvittää toisen vuosiluokan lasten kokemuksia osallisuuden toteutumisesta kouluyhteisössään. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että lasten osallisuus toteutuu laajempia yhteisöjä paremmin pienemmissä yhteisöissä, kuten perheissä. Lasten osallisuuden toteutumattomuuden syiksi on nähty esimerkiksi lasten kykenemättömyys, opettajien resurssipula sekä koulun valtasuhteet. Lasten osallisuuskokemuksia ovat aiemmin tutkineet muun muassa Kiili (2006), Thornberg ja Elvstrand (2012), Alanko (2013), Virkki (2015) sekä Weckström, Jääskeläinen, Ruokonen, Karlsson ja Ruismäki (2017). Peilaan osallisuuden toteutumista osallisuuden malliin, joka on mukailtu Salmikankaan (1998) ja Flöjtin (1999) osallisuuden tasomallista.</p> <p>Menetelmät. Tutkielma pohjautuu fenomenografiseen tutkimusperinteeseen. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla ja kyselyllä yhden pääkaupunkiseudulla sijaitsevan yhtenäiskoulun neljältä 2. luokalta. Kyselyyn vastasi 56 lasta. Haastateltavat lapset olivat oppilaskunnan varsinaisia jäseniä ja varajäseniä (n=7). Aineiston analyysimenetelminä käytettiin fenomenografialle tyypillistä teemoittelua sekä kerronnallista analyysia.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Lapset kokivat, että heidän on helppo sanoa omat mielipiteensä ääneen koulussa, mutta opettajat eivät heidän mielestään aina ottaneet niitä huomioon. Tämän nähdään heikentävän osallisuuden kokemista. Äänestäminen oli lasten mielestä sopiva tapa päättää asioista luokassa, mutta myös deliberatiiviselle demokratialle ominainen keskustelu tuotiin esiin päätöksenteon keinona. Lapset pitivät tärkeänä, että he saavat vaikuttaa koulun asioihin ja vaikuttaminen nähtiin laajan me-kerronnallisuuden johdosta heille mahdollisena toimintana. Lapset korostivat omaa aktiivista toimijuuttaan. Sosiaalinen eristäytyminen esti kuitenkin osallisuuden kokemisen. Lapset arvioivat monipuolisesti osallisuuden toteutumista ja osoittivat olevansa oman elämänsä asiantuntijoita. Tulevaisuudessa lasten tietoisuutta omista vaikutusmahdollisuuksistaan tulisi lisätä ja lapset tulisi ottaa enemmän mukaan toiminnan suunnitteluun lapsia koskevissa asioissa. Tutkielmani toi tärkeää tietoa lasten osallisuuskokemuksista ja auttaa kehittämään osallisuuden huomiointia koulussa eteenpäin.</p>			
Avainsanat - Nyckelord osallisuus, demokratia, kansalaisuus, lasten osallisuuskokemukset, kerronnallisuus			
Keywords participation, democracy, citizenship, children's experiences of participation, narratives			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, e-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department	
Tekijä - Författare - Author Satu Inkiläinen			
Työn nimi - Arbetets titel Toisluokkalaisten osallisuuden kokeminen kouluyhteisössä			
Title Second graders' experiences of participation in school community			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala		Aika - Datum - Month and year June 2017	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 90 pp. + 3 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Objectives. Participation has been studied extensively in the recent years, and its relevance has been commonly recognized. Participation studies regarding elementary school have generally been aimed at studying older children, even though participation should cover all education from first to ninth grade, based on the 2014 curricula for compulsory basic education. The objective of the study is to discover how second grade children experience participation in their school environment. Recent studies show that children's participation does not occur in broad communities as effectively as in smaller communities, such as families. Some reasons for the lack of occurrence of participation have been seen as children's incompetence, teachers' lack of resources, and schools' hierarchies. Children's experiences of participation have been previously studied by Kiili (2006), Thornberg and Elvstrand (2012), Alanko (2013), Virkki (2015), and Weckström, Jääskeläinen, Ruokonen, Karlsson and Ruismäki (2017). I will be reflecting on the success of participation compared to the example that has been adapted from the standard of participation by Salmikangas (1998) and Flöjt (1999).</p> <p>Methods. The study is based on phenomenographic tradition of study. The material was collected by executing focused interviews and inquiry to four second grade classes in a school located in the Helsinki Metropolitan area. 56 children took part in the inquiry. Children being interviewed belonged in a student council as either regular or deputy members (n=7). Analytical methods used in analyzing the material were thematizing and narrative analysis.</p> <p>Results and Conclusion. The children experienced that it is easy for them to voice their opinions at school, but teachers didn't always necessarily acknowledge them. This is seen to weaken the experience of participation. Voting seemed to be a suitable way to make decisions in the class, although deliberative democracy was also brought up as a means to decision making. Having an influence in the school's affairs was important to children, and having a say was seen as potential activity due to wide use of pronoun we. The children stressed the role of their own active human agency. However, social isolation prevented the experience of successful participation. The children diversely estimated the experience of participation, and demonstrated that they are the experts of their own lives. In the future, it would be seminal to advance children's opportunities to influence, and children should be further included in curriculum planning regarding matters that concern them. My study contributed important information about children's participation experiences, and will help further develop the awareness about participation in schools.</p>			
Avainsanat - Nyckelord osallisuus, demokratia, kansalaisuus, lasten osallisuuskokemukset, kerronnallisuus			
Keywords participation, democracy, citizenship, children's experiences of participation, narratives			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library, e-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA	6
2.1	Käsitteet	6
2.1.1	Osallisuus ja osallistuminen	6
2.1.2	Demokratia ja kansalaisuus	9
2.1.3	Koulu ja kansalaiskasvatus	12
2.2	Demokratian syvyys ja laveus.....	15
2.2.1	Oikeudet osallisuuden turvaajina	15
2.2.2	Kansalaiskasvatuksella yhteiskunnan jäseneksi.....	17
2.2.3	Tavoitteena aktiivinen kansalainen	19
2.3	Lasten osallisuus koulussa	21
2.3.1	Yhteiskunnan asettamat rajat.....	22
2.3.2	Osallisuus osana koulun toimintakulttuuria	24
2.3.3	Pienten lasten osallisuus mahdollisuutena	26
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys.....	28
3.2	Aineiston kerääminen	31
3.2.1	Teemahaastattelu	31
3.2.2	Kysely.....	36
3.3	Aineiston analyysi	38
3.3.1	Analyysimenetelmät.....	38
3.3.2	Analyysin etenemisen kuvaus.....	41
4	TOISLUOKKALAISTEN KOKEMUKSET OSALLISUUDESTA	46
4.1	Halu olla merkitsevä toimija	46
4.2	Välituntivälineistä päättäminen	52
4.3	Lasten vaikutusmahdollisuuksista huolehtiminen	56
4.4	Koulukiusaamisen vähentämiseen vaikuttaminen osallisuuden tavoitteena.....	61

4.5	Paremmen koulun tavoittelu	67
4.6	Yhteenveto	72
5	LUOTETTAVUUS	75
6	POHDINTAA	80
	LÄHTEET	84
	LIITTEET	91
	LIITE 1: Tutkimuslupa	91
	LIITE 2: Haastattelukysymykset	92
	LIITE 3: Kyselylomake	94

TAULUKOT

Taulukko 1. Avoimen kysymyksen vastaukset: kouluruokailu ja oppitunnit	67
Taulukko 2. Avoimen kysymyksen vastaukset: välitunnit ja muut	69
Taulukko 3. Avoimen kysymyksen vastaukset: mielikuvitukselliset ja retkitoiveet	70

KUVIOT

Kuvio 1. Osallisuuden tasomalli (mukaillen Joensuu, 2007; Flöjt 1999; Salmikangas 1998)	7
Kuvio 2. Ylä- ja alatason merkitysluokat.....	44
Kuvio 3. Vastaukset kohtaan: Tiedän miten voin vaikuttaa koulun asioihin	51
Kuvio 4. Vastaukset kohtaan: Pystyn itse vaikuttamaan hyvin siihen, mitä koulussa ja luokassa tapahtuu	55
Kuvio 5. Vastaukset kohtaan: Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan mielipiteeni oppitunneilla	66

1 Johdanto

Osallisuus on viime aikoina runsaasti tutkittu teema, joka on pyritty huomiomaan laajasti eri yhteisöjen ja ympäristöjen toimintamalleissa. Sen toteutuminen ja merkittävyys yksilöiden näkökulmasta ovat mielenkiintoisia teemoja, sillä osallisuuden huomioonottaminen auktoriteetin toimesta ei johda vielä henkilökohtaiseen osallisuuden kokemiseen. Osallisuus on subjektiivinen kokemus (Gretschel, 2002; Anttiroiko, 2003; Hart, 2008), joten ulkopuolisen on hankala arvioida sen toteutumista kysymättä ihmiseltä itseltään asiasta. Osallisuusinterventiot ovat lisääntyneet kouluissa, mutta niiden vaikuttavuutta, oppilaiden kokemuksia, ei kuitenkaan aina hyödynnetä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014 korostaa vahvasti oppilaiden huomioon ottamista koulun toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa aina ensimmäiseltä luokalta yhdeksänteen luokkaan asti (POPS, 2014). Jokaiselle ikäryhmälle tulisi siis tarjota omien taitojen ja kehityksen mukaisesti mahdollisuuksia osallisuuteen ja osallistumiseen, mutta miten tämä toteutuu lasten ja erityisesti alakoulun pienempien lasten näkökulmasta?

Osallisuuskeskustelu on lähtenyt liikkeelle kansalaisten madaltuneesta aktiivisuudesta sekä syrjäytymisen kasvusta. Osallisuuskeskustelua on käyty jo pitkään ja se on saavuttanut suosionsa viranomaistahoja myöten. (Kiilakoski, 2007, 10-11). Kiinnostukseni osallisuustematiikkaa kohtaan on noussut juuri nuorten matalista äänestysprosentteista. Äänestämättömyys on herättänyt minut pohtimaan osallisuuden toteutumista yhteiskunnassa ja sitä, mitkä seikat ovat johtaneet kansalaisten matalana pidettyyn yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja aktiiviseen toimintaan. Olen kiinnittänyt huomiota nuorten kiinnostukseen vaikuttaa sekä ajaa omia etujaan ja kokemukseni mukaan 1990-luvun lapsilta puuttuu tietoja ja taitoja omien oikeuksien puolustamisesta, vaikuttamisen merkityksestä sekä mielenkiintoa yhteiskunnan kehittämisestä. Koulun tarkoituksena on kasvat-
taa lapsista yhteiskuntaa ylläpitäviä kansalaisia, joten matalaa osallistumista voidaan pitää demokratiaan peilaten peruskoulun epäonnistumisena. Vastaiskuna osallisuuden nostattamiseksi on lasten osallisuuden ja osallisuuskokemusten tut-

kiminen ja sitä kautta toiminnan kehittäminen. Osallisuus on huomioitu 2000-luvulla paremmin ja lasten sekä nuorten osallisuuden kehittämiseksi on tehty töitä. Tulevana luokanopettajana sekä yhteiskuntaopin aineenopettajana ajattelen, että tarjoamalla lapsille jatkuvasti arjessa osallisuuden kokemuksia, kasvaa lapsista yhteisöstään huolehtivia ja yhteiskunnallisesti aktiivisempia kansalaisia.

Osallisuus on subjektiivinen kokemus sosiaalisen ympäristön toiminnasta, jossa ihmisellä on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa häntä koskeviin asioihin (mm. Hart, 1992; Gretscher, 2002; Anttiroiko, 2003; Lansdown, 2010; Gretscher, Kiilakoski ja Nivala, 2012). Tarkastelen lasten osallisuuden kokemista osallisuuden tasomallin avulla, joka on mukailtu Joensuun (2008) esittämästä Salmikankaan (1998) ja Flöjtin (1999) osallisuuden tasomallista. Osallisuuden lisäksi tutkielmani avainkäsitteitä ovat demokratia, kansalaisuus sekä kerronnallisuus. Keskustelutan osallisuutta myös kansalaiskasvatuksen kanssa, jonka tehtävänä on opettaa lapsille kansalaistaitoja ja kasvattaa lapset yhteiskunnan jäseniksi (McLaughlin, 1992; Korsgaard, 2001).

Osallisuus liittyy tutkielmassani kansalaisuuteen sekä demokratiaan, sillä näen osallisuuden yhteiskunnallisen toimijuuden mahdollistajana. Määritän kansalaisuuden annettuna, osallistuvana sekä koettuna jäsenyytenä (Nivala, 2008), mikä haastaa perinteisen ajatuksen kansalaisuudesta ainoastaan oikeudellisena asemana. Nivalan jaottelu huomioi myös ne kansalaiset, joilla ei ole täysivaltaisia laillisia oikeuksia, kuten lapsilla. Tuon demokratiaa esiin syvyyden ja laveuden kautta (Ahonen, 2005) ja tarkastelen erityisesti edustuksellisen demokratian sekä deliberatiivisen demokratian roolia yhteiskunnassa. Tuon lasten osallisuuskokemuksia esiin kerronnallisuuden avulla. Määrittelen kertomuksen tutkielmassani David Hermanin (2009) määrittelyä mukaillen. Kertomus on kuvaus tapahtuneesta, mistä lukijalle selviää kertomuksen kokemuksellisuus, ajallinen kulku sekä tapahtumien konteksti. Tarkastelen kertomuksista erityisesti pieniä arkipäiväisiä kertomuksia, jotka jäävät usein isojen kertomusten varjoon (Bamberg, 2008).

Osallisuus toteutuu sosiaalisessa ympäristössä (Kiilakoski, 2007), joten yhteisön toiminta määrittää, minkälaisia osallisuuden kokemuksia lapsi saa. Ihmisen ensimmäiset osallisuuskokemukset syntyvät lähimmässä yhteisössä, perheessä. Ihmisen kasvaessa, myös sosiaaliset yhteisöt laajenevat. Varhaiskasvatuksessa lapsi harjoittelee ryhmän jäsenenä toimimista ja viimeistään koulussa lapsi pääsee osaksi suurempaa yhteisöä. Vaikka osallisuutta ei korostettaisi yhteisön toiminnassa, sen läsnäoloa ei voida kieltää. Ihminen kokee osallisuuden tunteita, olivat ne negatiivisia tai positiivisia, vaikka hän ei niitä tiedostaisi. Osallisuus yhteisön jäsenyydestä lähtee kehittymään siis heti lapsuudesta asti ja se jatkuu läpi elämän (Alanko, 2013). On merkityksellistä selvittää ja tuoda esille, miten pienet lapset kokevat osallisuuden elämässään. Pienillä lapsilla tarkoitan tässä tutkielmassa alakoulun 1. ja 2. vuosiluokan lapsia. Tiedostamalla osallisuuden kokemuksia, voidaan osallisuutta kehittää lasten kannalta hyödyllisempään suuntaan lasten kansalaisuuden vahvistamiseksi ja yhteiskuntaan kiinnittymiseksi. Osallisuuskeskustelu on samalla keskustelua kansalaisuudesta sekä laajemmin demokratiasta. Osallisuus ja osallistuminen voidaan luokitella kansalaistaidoiksi, sillä edustuksellinen demokratia toimii kansalaisten aktiivisen osallistumisen avulla (Eskelinen ja Sorsa, 2011, 45). Osallistuminen mahdollistaa osallisuuden kokemisen ja nämä ovat yhdessä pohja aktiiviseen toimintaan demokraattisessa yhteiskunnassa.

Osallisuutta ja laajemmin demokraattista toimintaa sekä kansalaistaitoja on tutkittu 2000-luvulla laajasti. Tammi (2017) selvitti väitöskirjassaan poliittisuuden asemaa sekä miten siihen voitaisiin tarttua koulussa. Eränpalo (2015) taas kyseenalaisti väitöskirjassaan nuorten passiiviseksi leimattua kansalaispätevyyttä ja miten yhteiskunnallisella kasvatuksella ja pelillisillä interventioilla pystyttäisiin vahvistamaan nuorten osallisuuden tunteita. Osallisuuden toteutumista tarkastellaan tutkimuksien lisäksi säännöllisillä valtakunnallisilla ja maiden välisillä katsauksilla (mm. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Kouluterveyskyselyt; Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisobarometrit; International Civic and citizenship Education Study, 2009, 2016; Euroopan neuvosto, Child and Youth Participation in Finland, 2011). Syksyllä 2016 julkaistiin ensimmäisen lapsibarometri, jossa tarkasteltiin 6-vuotiaiden lasten elämää. Barometri oli ensimmäinen pienten lasten kokemusmaailmaa Suomessa laajasti mitannut katsaus.

Lasten ja nuorten osallisuuskokemuksista on tehty tutkimuksia ja opinnäytteitä lähinnä alakoulun vanhempien luokkien (3.-6.) sekä yläkoululaisten ja lukiolaisten keskuudessa (ks. Alanko, 2013; Kivipelto, 2014; Penttilä, 2013; Kemppainen, 2014) mutta alakoulun pienempien lasten osallisuuskokemuksia on selvitetty vähemmän. Lasten osallisuuskokemuksia ovat tutkineet aiemmin muun muassa Johanna Kiili (2006), Anu Alanko (2013) sekä Robert Thornberg ja Helene Elvstrand (2012). Kiili tutki väitöskirjassaan 6–12-vuotiaiden lasten mahdollisuuksia osallistua oman yhteisönsä toimintaan ja heidän kokemuksiaan Ipanat-osallisuusryhmässä toimimisessa. Anu Alankon (2013) väitöskirja käsitteli taas 9–17-vuotiaiden lasten ja nuorten kokemuksia osallisuusryhmän toiminnasta kuntatasolla. Thornbergin ja Elvstrandin tutkimus käsitteli 5–12-vuotiaiden ruotsalaisten lasten kokemuksia osallisuudesta, demokratiasta ja luottamuksesta. Myös Weckströmin, Jääskeläisen, Ruokosen, Karlssonin ja Ruismäen (2017) tutkimus käsitteli lasten osallisuuskokemuksia. Tutkimuksessa selvitettiin 5–10-vuotiaiden lasten osallisuuskokemuksia lasten ja ikäihmisten yhteisessä kerhotoiminnassa.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys pohjautuu laadulliseen tutkimukseen ja fenomenografiseen tutkimusperinteeseen, jossa tutkimuksen keskiössä ovat ihmisten käsitykset ja kokemukset ilmiöistä (Metsämuuronen, 2011; Huusko ja Paloniemi, 2008). Hyödynsin analyysissa Riessmanin (2008) kerronnallista temaattista analyysimenetelmää, joka sopi hyvin tutkielmaani, sillä kerronnallisuus on lapsille luonteva tapa ymmärtää kokemuksiaan ja maailmaa (Greene & Hogan, 2005a). Lasten osallisuuskokemusten tutkimiselle on tarve, sillä lapsuuskäsitys on muuttunut viime vuosikymmenien aikana. Lapsia ei pidetä enää passiivisinä toiminnan kohteina ja kykenemättöminä osallistumaan omaa elämäänsä koskeviin asioihin (Malone ja Hartung, 2010). Tammi (2017) ajattelee lasten elämän ja kokemusten kertovan lasten kansalaisuuden ja poliittisuuden luonteesta. Lapsuus ei ole enää irrallinen osa elämää, vaan lapsuus ja lasten toiminta, nähdään politiikkana ja kansalaisuuden ilmentymänä.

Osallisuustutkimukset tulee kohdentaa laajasti kaikkiin ikäluokkiin, mikäli osallisuuden problematiikkaan sekä kansalaisten matalana pidettyyn yhteiskunnalliseen osallistumiseen halutaan vaikuttaa. Tarkoitukseni on selvittää, miten toisen vuosiluokan lapset kokevat osallisuuden kouluyhteisössään. Kiinnostuin pienten lasten tutkimisesta, sillä usein pienet lapset jätetään ulkopuolelle osallisuutta tutkittaessa (Alanko, 2013). Mielestäni pienten lasten tutkiminen auttaa ymmärtämään paremmin, miten koulun toiminta ja sen rakenteet vaikuttavat osallisuuden kokemuksiin. Tutkielmani tarkoituksena on tuoda esiin pienten lasten kokemuksia mahdollisimman autenttisina. Tämän lisäksi tarkoituksena on laajentaa osallisuuskokemusten tutkimusta peruskoulun ensimmäisten vuosiluokkien lapsiin ja tuoda arvokasta tietoa osallisuuden toteutumisen nykytilasta, jota voidaan hyödyntää toiminnan suunnittelussa tulevaisuudessa.

2 Teoreettinen tausta

2.1 Käsitteet

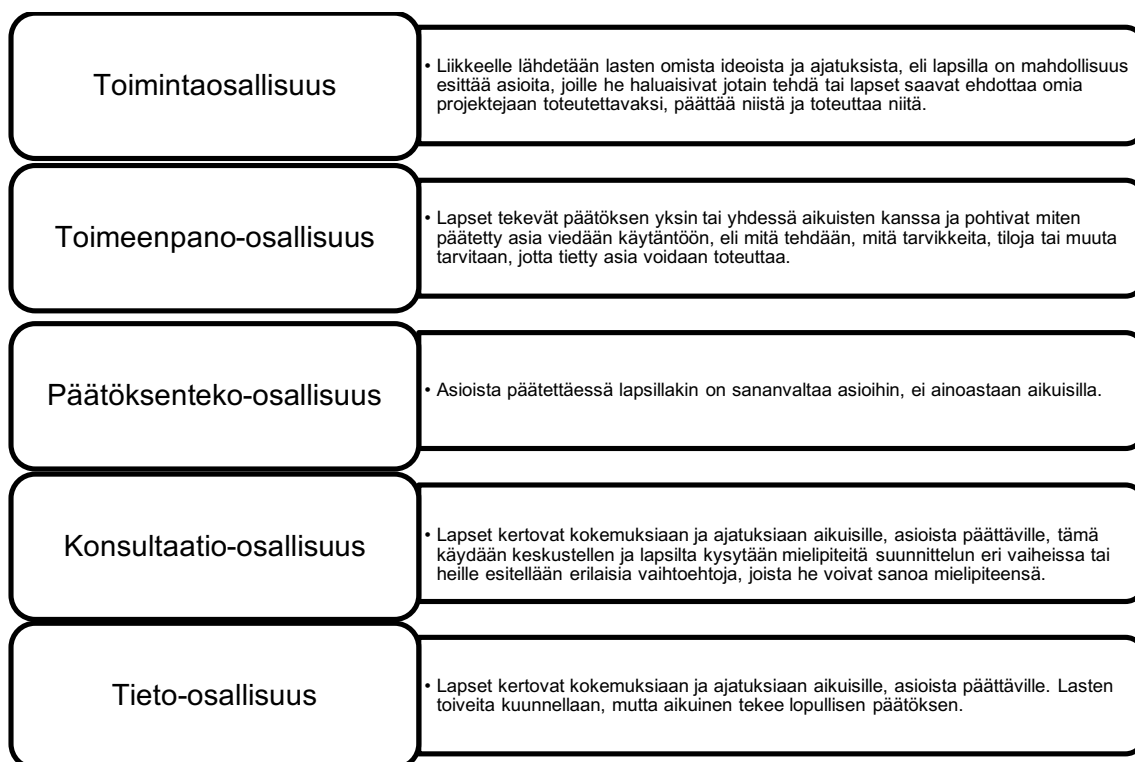
2.1.1 Osallisuus ja osallistuminen

Osallisuus voidaan määritellä vastuun ottamiseksi ja kantamiseksi. Osallisuus toteutuu, kun ihmisellä on mahdollisuus päätöksentekoon vuorovaikutuksessa muun yhteisön kanssa. (Gretschel ym., 2012, 15–16.) Toisen määritelmän mukaan osallisuus nähdään kokemuksellisenä ja jaettuna. Jaettu osallisuus tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa yhteisön ja yhteiskunnan asioihin. Kokemuksellisuus tarkoittaa taas, että ihmisellä on syvälinen tunne tai kokemus yhteisön jäsenyydestä, jolloin subjektiivisuus määrittää osallisuuden. (Anttiroiko, 2003, 16.) Gretschel (2002, 81) määrittää myös osallisuutta subjektiivisen kokemuksen kautta. Osallisuus lasten oikeuksien näkökulmasta on ihmisoikeuksien lisäksi vapautta ilmaista omia mielipiteitä ja tulla kuulluksi (Lansdown, 2010, 11).

Osallisuuden toteutumista on pyritty kuvaamaan erilaisten asteikoiden ja portaiden avulla (mm. Hart, 1992; Shier, 2001). Monet näistä portaista pohjautuvat Sherry Arnsteinin (1969) kehittämiin kansalaisuuden portaisiin, joka ensimmäisinä malleina kuvasi kansalaisuuden osallisuusasteita yhteiskunnassa. Salmikangas (1998, 3) jakaa osallisuuden neljään eri tasoon määrittääkseen kansalaisten vaikuttamismahdollisuuksia. Osa-alueita ovat tieto-, konsultaatio-, päätöksenteko- sekä toimeenpano-osallisuus. Flöjt (1999) lisäsi tähän myöhemmin vielä viidennen tason, toimintaosallisuuden, jossa lapset ovat mukana toiminnan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä, suunnittelussa ja toteutuksessa. Kaiken toiminnan tavoitteena ei kuitenkaan ole pyrkiä toimintaosallisuuteen tai muihinkaan osallisuuden tasoihin, kun otetaan huomioon esimerkiksi lasten kyvyt ja taidot toimia osallisina. Merkityksellistä on pohtia, onko kaikki osallisuuden tasot mahdollista edes toteuttaa. (Joensuu, 2007, 147.)

Osallisuuden tasomalleja on kritisoitu, että ne eivät tuo lisäarvoa osallisuuden mittaamiseen vaan sekoittavat lähinnä osallisuuden osallistumiseen (Nivala ja Ryytänen, 2013, 23). Myös Hart on myöhemmin kritisoinut kehittämiään paljon

huomiota saaneita osallisuuden tikapuita huomauttamalla tikkaiden tarjoavan apuvälineen osallisuuden määrittämiselle eikä osallisuuden toteutumisen mittaamiselle (Hart, 2008). Hyödynnän tutkielmassani Salmikankaan ja Flöjtin tasomallia (kuvio 1). En näe tasoja hierarkkisesti määrittyneinä vaan osallistumisen syvällisyys kasvaa tasosta toiseen, jonka takia mukailen tasomallia muuttaen mallin rakenteen Joensuun (2007) esittämästä hierarkkisesta mallista tasaiseksi.



Kuvio 1. Osallisuuden tasomalli (mukaihen Joensuu, 2007; Flöjt 1999; Salmikangas 1998)

Tasomallien ongelmana on nähty erityisesti se, että ne eivät sisällä kaikkea osallisuutta ja ne sopivat parhaiten formaaleihin aikuinen-lapsi tilanteisiin (Hart, 2008, 20; Malone ja Hartung, 2010, 24), kuten perinteiseen kouluopetukseen. Francis ja Lorenzo (2002) ovat esittäneet kontekstisidonnaisten tasomallien tilalle seitsemän kenttää osallisuuden toteutumiseksi, joissa lapsuus ja lasten osallisuus nähdään erilaisena. Kentät sijoittuvat ajallisiin konteksteihin, jotka heijastavat kullekin aikakaudelle ominaisia ajattelutapoja. Näitä kenttiä ovat romanttinen (*romantic*), asianajo lasten puolesta (*advocacy*), tarpeet (*needs*), oppiminen (*learning*), oikeudellinen (*rights*), institutionaalinen (*institutionalization*) ja proaktiivinen (*proactive*). (Francis ja Lorenzo, 2002.) Tarkastelen osallisuuden toteutumista

koulussa, joten pohdin, miten Salmikankaan ja Flöjtin osallisuuden malli toimii tässä yhteydessä kokemusten peilauspintana. Osallisuuden tason määrittää lasten mahdollisuudet toimia näillä tasoilla eikä lasten todellinen osallistuminen. Vertaan analyysin tuloksia osallisuuden tasomalliin, mikäli ne ovat selkeästi havaittavissa. Osallisuus voi toteutua kullakin tasolla samalla lailla riippuen lapsen kokemuksesta.

Osallisuudesta puhutaan paljon, mutta se sekoitetaan usein samankaltaiseen käsitteeseen, osallistumiseen (Rahikka-Räsänen ja Ryyänen, 2014, 10). Osallistuminen ja osallisuus ovat hyvin lähellä käsitteellisesti toisiaan, mutta niillä on kuitenkin eri funktiot. Eron selventämisen tekee haasteelliseksi sanojen käännös englannin kielen termistä *participation*, joka tarkoittaa suomenkielelle käännettynä sekä osallisuutta että osallistumista. (Nivala ja Ryyänen, 2013, 10.) Terminologinen hankaluus on kuitenkin otettu huomioon suomalaisessa tutkimuksessa (esim. Gretscher, 2002; Alanko, 2013; Nivala ja Ryyänen, 2013). Osallistuminen mahdollistaa osallisuuden toteutumista, mutta näiden kahden välillä ei ole kausaalista yhteyttä (Rahikka-Räsänen ja Ryyänen, 2014, 10). Osallistuminen ei johda aina toivottuun osallisuuteen (esimerkiksi väkivaltaiset mielenilmaukset), mutta toisaalta voidaan pohtia kuka määrittää toivotun osallisuuden (Nivala ja Ryyänen, 2013, 16). Osallistuminen ymmärretään laajemmin sosiaalisena toimintana, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Anttiroiko, 2003, 14). Kiili (2006, 37) tarkastelee tietoisesti osallistumista jättämällä pois osallisuuden ja sen vaatiman subjektiivisen tunteen.

Erotan tässä tutkielmassa, monien muiden suomalaisten tutkimusten tapaisesti, osallisuuden ja osallistumisen käsitteet toisistaan. Osallistumisella tarkoitan osallistumista yleisemmällä tasolla sosiaalisessa ympäristössä jättäen ulkopuolelle subjektiivisen tunteen. Näen osallisuuden puolestaan Hartin (2008) tavoin yksilöllisenä kokemuksena, jossa osallistumisen taso ei määritä osallisuuden toteutumista. Osallisuudella tarkoitan näin ensisijaisesti yksilön subjektiivista kokemusta yhteisön jäsenyydestä. Subjektiivinen kokemus erottaa osallisuuden osallistumisesta, jota voidaan arvioida helpommin ulkoisesti. Toiselle lapselle osallisuutta on ryhmän mukana oleminen ja ryhmään kuulumisen tunne ja toiselle taas

ryhmän toimintaan vaikuttaminen esimerkiksi jumpparadan suunnitteluna. Osallisuuden toteutuminen ei velvoita lapsia osallistumaan vaan siihen on mahdollisuus. Näin osallisuuden toteutumista tutkiessa ei voida tyytyä ainoastaan ulkoiseen osallistumisen tarkasteluun. Kokemuksia tulee analysoida ja tulkita tarkemmin. Osallisuus on myös mahdollisuutta sanoa oma mielipiteensä, ottaa osaa päätöksentekoon, tulla kuulluksi ja vaikuttaa yhteisössä. Kiteytettynä osallisuus on mahdollisuus osallistua.

Osallisuus toteutuu yhteisössä. Yhdyn Kiilakosken mielipiteeseen, että osallisuudesta ei voida puhua ilman sosiaalista kontekstia, yhteisöä. (Kiilakoski, 2007, 13.) Sosiaalinen yhteisö voi olla pieni, kuten perhe tai iso, kuten suomalaiset. Demokratiassa osallisuudella ja osallistumisella on suuri rooli, sillä demokratiaa ei ole ilman kansalaisten aktiivista osallistumista. Osallisuuden ja osallistumisen yhteyden perusteella voidaan sanoa, että osallistuminen voi tuottaa osallisuuden kokemuksia, jonka taas nähdään vaikuttavan yhteiskuntaan sitouttavana tekijänä (Kiili, 2006). Osallisuus on demokraattisen toiminnan kulmakivi, jonka takia käsitelien seuraavassa tarkemmin demokratiaa sekä yhteiskunnan jäsenyyttä kansalaisuutta.

2.1.2 Demokratia ja kansalaisuus

Demokratia on yhteiskunnan järjestyksen muoto, joka kehittyy ja saa uusia muotoja ajan myötä. Suomen hallinto perustuu, kuten monet muut suurvaltiot, edustukselliseen demokratiaan, joka on 1800-luvulla kehittynyt demokratian muoto. Valta on välillisesti kansalla, joka valitsee edustajansa hallintoelimiin äänestämällä. (Eskelinen ja Sorsa, 2011, 35, 45.) Yhteiskuntamme on rakennettu edustuksellisen demokratian periaatteen mukaisesti, jossa ratkaisu demokratian toteutumiselle on kansalaisten osallistuminen ja osallisuus. Osallisuus ja osallistuminen toteutuvat kuitenkin lähinnä vain äänestämällä, joka on osallistumisena vähäistä. Deliberatiivinen eli keskusteleva demokratia onkin haastanut tämän perinteisen aggregaattisen äänestysdemokratian, jotka nähdään toistensa vastakohtina (Eränpalo, 2015, 18). Deliberatiivisen demokratian idea perustuu ajatukselle tasavertaisesta ja keskustelevasta päätöksenteosta, jossa ovat mukana ne

ihmiset, joita päätöksenteko koskee. Se korostaa kansalaisten osallistumista yhteiskuntaan. (Tammi, Raisio ja Ollila, 2014, 229.) Aggregaattinen demokratia, tilanne, jossa vaihtoehtoista valitaan eniten ääniä saanut vaihtoehto (Eränpalo, 2015, 18), ei enää riitä vaan tilalle tarvitaan keskustelevia menetelmiä (Biesta, 2011, 91). Tammi kollegoineen. (2014, 231-232) näkee deliberatiivisen demokratian oppimisprosessina, joka kannustaa kansalaisia vaikuttamaan ja muuttamaan heille tärkeitä asioita.

Demokratian toteutuminen ei ole itsestäänselvyys. Edustuksellisen demokratian tekee ongelmalliseksi se, että se jättää ulkopuolelle alle 18-vuotiaat lapset ja nuoret, joilla ei ole laillista äänioikeutta. Demokratian ehdoksi nähdään, että kaikkien kansalaisten äänet tulevat kuulluksi (Eskelinen ja Sorsa, 2011, 247). Kun lapset ja nuoret jätetään keskusteluiden ulkopuolelle, ei demokratia tämän määritelmän mukaan toteudu. Deliberatiivinen demokratiakäsitys korostaa keskustelevuutta, joten se tarjoaa toisen tien kansalaisten osallisuuden vahvistamiseksi. Tammen (2016) mukaan deliberaation, eli julkisen harkinnan (Setälä, 2003, 172), vieminen jo alakoulun alemmille luokille edesauttaa demokraattisen osallisuuden ja osallistumisen syntymistä. Deliberatiivinen demokratia on saanut aikaan muun muassa kansalaisraatien perustamisen (Alanko, 2013, 42), joka lisää kansalaisten osallistumista ja osallisuutta yhteiskuntaan.

Demokratia tulee nähdä laajemmin kuin vain äänioikeutena. Ahonen tarkastelee demokratiaa kahden ulottuvuuden, syvyyden ja laveuden, kautta. Syvyydellä tarkoitetaan sitä, mistä asioista päätetään sekä sitä, kenellä lopulta on valta päätöksentekoon. Laveudella tarkastellaan, ketä päätöksentekoon otetaan mukaan. (Ahonen, 2005, 19.) Syvyyden ja laveuden näkökulmat sopivat lasten osallisuuden tarkasteluun, sillä laveus esittää otetaanko lapsia mukaan päätöksentekoon vai ei ja syvyys tuo esille, mistä asioista lapset saavat päättää. Ulottuvuuksien määrittely voi kuitenkin mennä liian pitkälle, jolloin unohtuu demokraattisen päättävällän ja lasten kykyjen ja iän välinen yhteys päätöksenteossa (Ahonen, 2005, 22).

Kun tarkastellaan demokraattista yhteiskuntaa, tulee määrittää **kansalaisuus**. Osallisuus ja osallistuminen kuuluvat kansalaisuuden perustavanlaatuisiin oikeuksiin (Hart, 1992, 5). Yhden määritelmän mukaan kansalaisuus on kuulumista yhteisöön (Korsgaard, 2001, 10). Niin osallisuudessa kuin kansalaisuudessa yhteisön rooli on merkittävä, sillä yhteisöä ei voida poistaa kummastakaan. Kansalaisuus on osallisuuden rinnakkaiskäsite, jonka määrittely on osallisuuden tavoin haasteellista. Kansalaisuus rakentuu demokratian käsitteen lailla ajallisen kontekstin mukaan, joten se kehittyy ja muuntuu niiden käsitysten valossa, miten kansalaisuus ja politiikka nähdään yhteiskunnassa. (Korsgaard, 2001, 9.)

Kansalaisuus voidaan määritellä yleisesti poliittiseksi jäsenyydeksi yhteisössä (Delanty, 2000, 9; Saastamoinen, 2010, 230). Kun ihminen syntyy normaaleissa olosuhteissa maailmaan, saa hän automaattisesti oikeudellisen aseman, valtion kansalaisuuden, joka on selkeä ja yhteiskunnallisesti tunnustettu asema. Arkikielissä kansalaisuus käsitetään suppeasti tietyn valtion kansalaisuudeksi, jota suojaavat ja velvoittavat oikeudet ja velvollisuudet, kuten äänestäminen vaaleissa. (Gretschel ym., 2012, 18–19.) Nivala (2008, 124, 127, 138) määrittää kansalaisuuden laajemmin kolmen eri näkökulman kautta: kansalaisuus annettuna, osallistuvana sekä koettuna jäsenyytenä yhteiskunnassa.

Arkikielen määritelmä valtion kansalaisuudesta perustuu annettuun jäsenyyteen. Osallistuva jäsenyys on toiminnallista kansalaisuutta, jossa kansalaisuuden määrittää toiminta, osallistuminen. Mitä enemmän ihminen on mukana yhteisön toiminnassa, sitä vahvempi hänen jäsenyytensä ja kansalaisuutensa on. Osallistuva jäsenyys on näin mahdollista saavuttaa ilman muodollista jäsenyyttä. Kokemuksellinen jäsenyys perustuu yksilön subjektiiviseen kokemukseen yhteisöön kuulumisesta. Annettu ja osallistuva jäsenyys ovat mitattavissa olevia jäsenyyksiä, mutta kokemuksellisuutta on lähes mahdoton ulkopuolisen arvioida. Osallistuvan jäsenyyden tavoin kokemuksellinen jäsenyys ei vaadi toteutuakseen annettua jäsenyyttä. Se on vahva side, joka ei ilmene yhtä konkreettisesti kuin aiemmin mainitut jäsenyydet. (Nivala, 2008, 151–152.) McLaughlin (1992) määrittelee kansalaisuuden samankaltaisesti jaotellessaan kansalaisuuden minimimaaliseen ja maksimaaliseen näkökulmaan. Minimaalinen näkökulma muistuttaa Nivalan annettua jäsenyyttä, jossa juridiikka määrittää kansalaisuuden. Maksimaalinen

näkökulma näkee kansalaisuuden moninaisena kokonaisuutena, johon vaikuttavat sosiaaliset, kulttuuriset ja psykologiset tekijät. (McLaughlin, 1992, 236.)

Kansalaisuus ei ole selkeä ja ongelmaton asema. Lapsilla ei ole esimerkiksi äänioikeutta, oikeutta omistaa kiinteistöä tai allekirjoittaa sopimuksia (Theis, 2010 344), johon edustuksellinen demokratia perustuu. Äänestämisen ulkopuolelle jäävät myös maahanmuuttajat, joilla ei ole Suomen virallista kansalaisuutta. Kansalaisuuden aikuislähtöinen tarkastelu ja lasten erilaisuuden korostaminen voi kääntyä lapsia vastaan. Tällainen vastakkainen aikuiset/lapsi –diskurssi vahvistaa lasten heikompaa asemaa kansalaisena. (Kiili, 2005, 25, 170.) Nivalan osallistuva ja kokemuksellinen jäsenyys mahdollistavat lasten mukaan ottamisen päätöksentekoon, vaikka heillä ei muodollisia oikeuksia siihen olisikaan. Kun lapset osallistuvat yhteisön toimintaan, heidän valmiutensa osallistumiseen kehittyvät, joka luo edellytyksiä osallisuuteen ja osallistumiseen myös tulevaisuudessa. (Gretschel ym. 2012, 21.)

Tässä tutkielmassa tarkoitan kansalaisuudella muodollisen aseman, osallistumisen sekä subjektiivisen kokemuksen muodostamaa kokonaisuutta. Annettu kansalaisuus turvaa lailliset oikeudet, mutta kuten edellä esitin, annettu kansalaisuus ei vaadi toimintaa itse kansalaiselta. Se jättää myös lasten kansalaisuuden toteutumisen puutteelliseksi. Näen kansalaisuuden ilman toimintaa passiivisena kansalaisuutena, jolla ei ole tekemistä osallisuuden kanssa. Kansalaisuus on toiminnallinen käsite, joka sisältää oikeuksien lisäksi velvollisuudet yhteisöä kohtaan. Velvollisuudet ohjaavat osallistumaan ja olemaan osallisena yhteiskunnan toiminnassa. Lapset kasvatetaan yhteiskunnan jäsenyyteen ja osallisuuteen koulussa. Lasten kasvatusta osallistuvaan kansalaisuuteen, jossa ihminen tuntee ja tietää oikeutensa ja velvollisuutensa, tapahtuu koulussa toteutettavan kansalaiskasvatuksen kautta.

2.1.3 Koulu ja kansalaiskasvatus

Koulu on yhteiskunnan instituutio, joka kasvattaa ja opettaa uusia sukupolvia yhteiskuntaan. John Dewey näkee koulun ”pienoisyhteiskuntana”, jossa lapsi oppii sosiaalisessa ympäristössä tulevaisuutta varten merkityksellisiä asioita. Koulun

toiminnan tulisi perustua yhteiskunnan malleille, jotta lapset pääsevät harjoittelemaan yhteiskunnassa toimimisen taitoja. Taitoja harjoitellaan yhdessä, sillä yhteiskunta, kuten myös koulu, koostuu yhteisöstä, jotka toimivat yhdessä pyrkien samaan päämäärään. (Dewey, 1957, 21, 25, 36.) Kun koulun rakenteet ja toimintatavat mallintavat yhteiskuntaa, koulu ja yhteiskunta ovat osa toisiaan eivätkä erillisiä oppimisen paikkoja. Koulu on yhteiskunnan rakenteellinen osa ja sen tavoitteena on antaa kaikille suomalaisille lapsille perusopetus sekä sosiaalista eli kasvattaa lapsista yhteiskunnan toimivaltaisia jäseniä.

Koulu ja perusopetus ovat osa tutkielmaani, sillä osallisuuden taitojen opettaminen ja kansalaiseksi kasvattaminen ovat yksi koulun tehtävistä. Kasvatus on kuitenkin myös koulua isommassa kontekstissa, sillä se on osa koko yhteiskuntaa. Koulun tarjoama kasvatus ja opetus kansalaiseksi kasvamisessa eivät yksin riitä, eikä se ole ainoastaan koulun tehtävä (Biesta, 2011, 1). Ihminen kasvaa ja kehittyy läpi koko elämänsä osana yhteiskuntaa, joten kasvatusprosessi on jatkuvaa ja koko yhteiskunnan vastuulla. Lapsen elämään kuuluu koulun lisäksi muita yhteisöjä, kuten perhe, harrastukset, seurat ja eri vertaisryhmät. Lapsen osallisuus on merkityksellisintä juuri arkitasolla, koska silloin osallisuus on lapsen elämässä joko aktiivisesti läsnä tai loistaa poissaolollaan (Pajulammi, 2014, 162–163). Arkielämän yhteisöjen toiminta vaikuttaa lapsen kokemaan osallisuuteen, joten niiden toimintaa tulee tarkastella kriittisesti ja kehittää lasten osallisuutta tukevaan suuntaan. Lisäämällä osallisuutta arkielämän yhteisöissä, voidaan lisätä myös lapsen kokemaa osallisuutta.

Koululla on nähdäkseni kaksi tehtävää: kasvatus ja opetus. Näen alakoulussa kasvatustehtävän opetusta suurempana tavoitteena, koska alakoulussa lapset opettelevat oppimisen taitoja sekä kasvavat kohti itsenäisemmin toimivaa yksilöä. Toki opetusta ei tule unohtaa, mutta kasvatus on hierarkkisesti opetuksen yläpuolella. Elinikäinen oppiminen ja oppimisen taidot ovat tuoneet esille ihmisen kognitiivisten sekä metakognitiivisten taitojen kehittämisen tarpeen. Alakoulussa näitä taitoja voidaan kehittää, jolloin oppiminen ja opiskelu tulevaisuudessa ovat luontevampia. Koulun ja kasvatuksen tehtävä on tutkielmani näkökulmasta las-

ten kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja tavoitteena, että lapsista kasvaa kansalaisia, jotka toimivat demokraattisessa yhteiskunnassa sitä kehittäen ja yhteiseen hyvään pyrkien.

Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on opettaa lapsille taidot toimia demokraattisessa yhteiskunnassa (McLaughlin, 1992). Suomen kielessä tarkoitetaan samaa demokratiakasvatuksella (Alanko, 2013, 60). Englannin kielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään mm. käsitettä *citizenship education*. Tässä tutkielmassa käytän jatkossa termiä kansalaiskasvatus. Kansalaiskasvatuksen tehtävänä on Korsgaardin mukaan tuottaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Ihminen ei synny demokraattisena olentona, jolla olisi suoraan valmiudet toimia tasa-arvoisessa yhteiskunnassa. Kansalaisuuteen ja demokratiaan kasvu tapahtuvat kasvatuksen kautta, joten ne ovat opittavia taitoja. (Korsgaard, 2001, 12.) Perusopetuksen tulisi tarjota lapsille tarvittavat tiedot ja taidot kansalaiseksi kasvamisessa. Tavoitteena on kasvattaa lapsista kansalaisia, jotka ovat sisäistäneet yhteiskunnan säännöt ja normit, ja jotka toimivat yhteisön kehittämiseksi.

Korsgaard kuvaa kansalaiskasvatusta pedagogisena prosessina didaktisen kolmion avulla, jonka muodostavat osa-alueet: tiedot, arvot ja taidot. Nämä osa-alueet ovat toisistaan riippuvaisia ja ne kehittyvät samanaikaisesti. Jokainen osa-alue on välttämätön kansalaiseksi kasvamisessa. Tiedolla tarkoitetaan tietoa muun muassa yhteiskunnan rakenteista, velvollisuuksista ja oikeuksista. Taidot sisältävät opittavat taidot demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseksi, kuten kriittinen ajattelu ja ristiriitojen selvittäminen. Arvoilla tarkoitetaan moraalisia periaatteita, jotka ovat toiminnan pohjana. Kansalaiskasvatuksen arvoja ovat mm. vapaus ja oikeus. (Korsgaard, 2001, 12–14.)

Kansalaiskasvatuksen tarkoitus on muuttunut viime vuosina. Nuorten osallistuminen on vähentynyt ja osallistumisen tavat muuttuneet, joten kansalaiskasvatuksen opetus sellaisenaan ei ole enää järkevää vaan painopiste tulisi muuttaa siihen, miten demokratiaa opitaan. (Biesta, 2011, 6.) Osallisuuskasvatuksen tehtävänä on koulussa kansalaiskasvatuksen näkökulmasta tuoda oppilaille näkyväksi omia vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnassa erityisesti omien lähiympäristöjen kautta, vahvistaa vaikutusmahdollisuuksien tärkeyttä, auttaa oppilaita

löytämään omat vaikutusmahdollisuutensa, opettaa argumentointi- ja väittelytaitoja ja vahvistaa yhteisöön kuulumisen tunnetta. Palaan seuraavassa alaluvussa kansalaiskasvatukseen ja sen tehtävään yhteiskunnassa.

2.2 Demokratian syvyys ja laveus

Demokratia ulottuu demokraattisissa valtioissa kaikkeen toimintaan ja se on toiminnan lähtökohtana. Syvyyden ja laveuden käsitteiden kautta voidaan tarkastella, miten osallisuus toteutuu pienten lasten näkökulmasta demokraattisessa yhteiskunnassa.

2.2.1 Oikeudet osallisuuden turvaajina

Osallisuus on jokaisen ihmisen, niin lapsen kuin aikuisen, perusoikeus (Perustuslaki 731/1999). Osallisuuden oikeuttaa ja velvoittaa laillisesti erilaiset sopimukset ja lait. Näitä asiakirjoja ovat muun muassa Yhdistyneiden Kansankuntien Lapsen oikeuksien sopimus, perusopetuslaki, nuorisolaki sekä ihmisoikeuksien julistus. Lait, sopimukset ja asetukset luovat teoreettisen velvoitteen osallisuuden toteutumiselle, mutta käytännössä osallisuuden toteutumisessa on puutteita. Lapset nähdään samanvertaisina kansalaisina kuin aikuiset, joilta puuttuvat kuitenkin täydet valtuudet (Ahonen, 2005, 28).

Perusoikeudet ovat jokaista Suomen oikeudenkäyttöpiirin alla olevaa ihmistä koskevat oikeudet, jotka suojaavat ihmistä syntymästä kuolemaan. Perusoikeudet koskevat jokaista, niin aikuista kuin lastakin. Poikkeus perusoikeuksissa on vaali- ja äänioikeus, joka ei koske lapsia. Oikeus vaatii täysi-ikäisyyttä. (Lain kirjoittajan opas) Yhdenvertaisuus ei ole siis täysin kiistatonta. Lapsilla on kuitenkin oikeus osallistua (SopS 60/1991). Lapset ovat osa yhteiskuntaa, joten päätökset, linjaukset, säästöt ja muut toimenpiteet joita tehdään, vaikuttavat heidän elämänsä. Voidaan pohtia demokraattisen laveuden näkökulmasta, otetaanko lapsia tarpeeksi mukaan päätöksentekoon heitä koskevissa asioissa? Lapsen oikeuksien sopimus on YK:n asiakirja, joka velvoittaa kaikkia maita, jotka sopimuk-

sen ovat allekirjoittaneet, sitoutumaan sen noudattamiseen. Sopimus takaa lapsille tarpeellisen avun ja huolenpidon, jotta he pystyvät täyttämään velvollisuutensa yhteiskunnassa. (SopS 60/1991.) Vuonna 1991 Suomessa voimaan tulleen Lapsen oikeuksien sopimuksen artikla 12 sanoo seuraavasti:

1. Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.

2. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti. (SopS 60/1991.)

Osallisuuden määritelmä tulee täytetyksi artiklan 12 perusteella. Lapselle tulee luoda mahdollisuus mielipiteen ilmaisuun ja siihen, että ne otetaan myös huomioon. Sama todetaan POPSissa 2014 opetuksen järjestämistä koskevissa velvoitteissa. Lasten oikeudet ovat myös perusopetusta velvoittava sopimus. (POPS, 2014, 15.) Tutkielmani kannalta artiklan 1. kohdan viimeinen lause lasten iän ja kehitystason huomioonnotusta on oleellinen. Artiklan 12 kohta 1 jättää tulkinnanvaraa lapsen kykenevyyden määrittämiseen, johon tarttuminen voi olla houkuttelevaa lasten osallisuuden poissulkemiseksi. Ikä ei yksin määritä lasten kykenevyyttä, jolloin lapsen kyvykkyys osallistua häntä koskeviin asioihin tulee arvioida yksilöllisesti (Lansdown, 2010, 12). Kykenevyyden mittaamisen haasteellisuus ja tulkinnallisuus heikentävät lasten osallisuuden toteutumista (Alanko, 2013, 52). Erityisesti nuorempien lasten osallisuudessa tämän voidaan ajatella olevan yksi estävä tekijä. Riskinä on myös, että lasten oikeudet jäävät lakikirjojen ja poliittisten linjausten tasolla eivätkä saavuta käytännön toteutumista. Lasten oikeuksien juridinen peruste on kuitenkin vahva. Kuten Pajulammi toteaa: "Juriidikka velvoittaa, politiikka ei". (Pajulammi, 2014, 447.)

Lasten oikeuksien julistukseen on helppo viitata puhuttaessa lapsille turvatuista ja välttämättömistä oikeuksista. Vaikka Suomessa lasten oikeudet tulevat toteutuneiksi laajasti, jää silti osa toteutumatta. Artiklan 12 kohdan kaksi mukaan lapsille tulee antaa mahdollisuus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa heitä koskevissa asioissa. Annetaanko näitä mahdollisuuksia todella vai todetaanko lapset kykenemättömiksi päätöksentekoon? Suomessa lasten osallistaminen liitetään lähinnä vain oikeudellisiin ja hallinnollisiin toimenpiteisiin (Hakalehto-Wainio, 4/2011, 522). Suomi saikin kritiikkiä lasten oikeuksien heikosta valvonnasta, joka sai aikaan lapsiasiavaltuutetun viran perustamisen Suomeen viimeisenä Pohjoismaana Matti Vanhasen hallituksen toimesta vuonna 2005 (Kiili, 2006, 18). Lapsiasiavaltuutetun tehtävänä on valvoa lasten oikeuksien toteutumista yhteiskunnassa ja toimia yhteyshenkilönä lasten sekä päätöselinten välillä (Laki lapsiasiavaltuutetusta 21.12.2004/1221).

Lapsen oikeuksien sopimus on ensimmäinen lasten oikeuksia koskeva asiakirja, joka tunnustaa lasten yhtäläisen aseman aikuisten rinnalla (Hakalehto-Wainio, 4/2011, 510). Sopimus tunnusti lasten aktiivisen jäsenyyden yhteiskunnassa muuttamalla käsityksen lapsesta toiminnan kohteesta toimijaksi (Kiili, 2006, 17). Se on vauhdittanut yhtenä tekijänä myös osallisuuden tutkimusta sekä kehittämistä (Percy-Smith ja Thomas, 2010, 1).

2.2.2 Kansalaiskasvatuksella yhteiskunnan jäseneksi

Kansalaiskasvatuksella on pitkät juuret historiassa. Se pohjautuu muun muassa Platonin ja Rousseau'n ajatuksiin ja sen avulla on rakennettu jopa yhteiskuntia. (Arthur, Davies ja Hahn, 2008, 4.) Kansalaiskasvatus ei ole siis ainoastaan opetussuunnitelmatekstiä, jonka käytännön toteutuksesta ei ole kokemusta. Vaikka lapset saavat syntyessään muodollisen kansalaisuuden, täytyy kansalaisuuden taitoja kuitenkin opetella (Theis, 2010, 346).

Demokratiaa ja osallisuuden eri muotoja voidaan toteuttaa koulun arjessa eheyttämällä sekä sisällyttynä koulun toimintatapoihin. Maailmalaajuisesti kansalaiskasvatusta opetetaan monin eri tavoin, joiden toteutumistavat vaihtelevat yksilöllisestä oppiaineesta opetussuunnitelman ulkopuoliseen toimintaan (Eränpalo,

2015, 4). Osallisuus ja kansalaiskasvatus ovat sisällytetty Suomessa POPSiin 2014 kahdella eri tasolla: omana oppiaineena sekä oppiainerajat ylittävänä kokonaisuutena. Kansalaiskasvatuksen oma oppiaine on yhteiskuntaoppi, joka tuli omaksi oppiaineeksi myös alakouluun POPSin 2014 myötä. Yhteiskuntaopin tehtävä alakoulussa vuosiluokilla 4-6 on:

”- tukea oppilaiden kasvua aktiiviseksi, vastuuntuntoiseksi ja yritteliäiseksi kansalaiseksi - antaa yhteiskunnan toiminnasta ja kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista tiedollinen perusta sekä rohkaista oppilaita kehittymään oma-aloitteiseksi yhteiskunnalliseksi ja taloudelliseksi toimijoiksi.” (POPS, 2014, 260)

Tehtävä on jakautunut kahtia lapsen henkilökohtaisen kasvun sekä tietojen ja taitojen kartuttamiseksi. Kahtiajako on samanlainen Oslerin ja Starkeyn jaon kanssa. He jakavat kansalaiskasvatuksen kahteen eri tasoon: yksilölliseen sekä sosiaalis-poliittiseen. Yksilöllisellä tasolla tavoitteena on yksilön integroiminen yhteiskuntaan, joka tapahtuu kasvatuksen kautta. POPSissa 2014 tuetaan lasten kansalaisuuteen kasvua, joka taas integroi ihmisen yhteiskuntaan. Sosiaalis-poliittisen tason tavoite kansalaiskasvatuksella on yhteiskunnan kehittäminen, joka tulee esille POPSissa avartamalla lasten mahdollisuuksia vaikuttamiseen. (k. Osler ja Starkey, 1996.) ICCS (*International Civic and citizenship Education Study*) 2009 tutkimuksen mukaan suomalaisten nuorten tiedot olivat maailmanlaajuisesti huippuluokkaa, mutta yhteiskunnallinen aktiivisuus ja kiinnostus olivat matalia (Suoninen, Kupari ja Törmäkangas, 2010, 144-145). Seuraavan ICCS tutkimuksen tulokset julkaistaan syksyllä 2017, jolloin nähdään, onko nuorten yhteiskunnallinen kiinnostuneisuus ja aktiivisuus saatu nousuun lukuisten interventioiden myötä.

Nuorten osallistumattomuus on puhuttanut viime vuosina paljon (Biesta, 2011, 5). Fornaciari ja Männistö (2015) toteavat nuorten matalan kansalaisaktiivisuuden johtuvan osin opettajien ja opettajankoulutuksen matalasta demokratia- ja vaikutusasenteesta. Suomalainen koulujärjestelmä ja yhteiskunta nähdään valmiina mallina, johon nuorten tulee sopeutua eikä kriittiseen ajatteluun kannusteta (Fornaciari ja Männistö, 2015, 81-82). Eränpalo näkeekin nuorten matalan osallistumisen johtuvan siitä, että nuoret eivät koe politiikan kuuluvan heille. Vaikka

nuoret kokevat politiikan vieraana, pitävät he kansalaisvaikuttamista kuitenkin läheisenä toimintana. Nuoret ovatkin etsineet politiikan ulkopuolisia epävirallisia väyliä vaikuttamiseen (esim. talonvaltauksset). (Eränpalo, 2015, 52-53.) Perinteinen demokraattisen kansalaisen malli ei sovi uusille sukupolville, jolloin tulisi pohdita uusia vaikuttamisen tapoja. Kouluja kritisoidaan politiikasta irtautumisesta sulken lapsilta ja nuorilta pois mahdollisuuden osallistua heitä käsittelevään keskusteluun (Eränpalo, 2015, 53). Myös Tammi (2017, 18-19) kritisoi negatiivisesti leimautunutta ja jämähtänyttä keskustelua nuorten yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja kieltäytyykin ottamasta osaa tähän keskusteluun. Keskusteluissa tuntuu olevan muutos suuntaan, missä kyseenalaistetaan, sovitetaanko uusi sukupolvia yhteiskunnallisen toiminnan muottiin, joka ei sovi heille.

Osallisuus on perusopetuksen toiminnan perusta ja kansalaiskasvatuksen tavoite kansalaisuudelle. Biestan (2011, 1) mukaan kansalaiskasvatuksella pyritään hyvään, aktiiviseen kansalaisuuteen. Hyvää aktiivista kansalaisuutta pidetään kasvatuksen lopputuloksena, mutta toisaalta taas ajatellaan, että kasvu kansalaisuuteen on elinikäistä. Kansalaisuuteen kasvetaan jokapäiväisessä elämässä, myös aikuisiällä. (Biesta, 2011, 1; Theis, 2010, 346). Kansalaisuuteen kasvusta on tullut itseisarvo, tärkeämpi arvo kuin se, millä keinoin kohti parempaa kansalaisuutta päästään. Sen sijaan, että hyvää kansalaisuutta pidetään maalina, tulee arvostaa koko elämän jatkuvaa kehitysprosessia. Kansalaisuuden ja demokratiakäsityksen muuttuminen ajan myötä tukee tätä jatkuvaa kehitystä.

2.2.3 Tavoitteena aktiivinen kansalainen

Käsitys lasten osallisuudesta on muuttunut. Lapsen rooli suojeltavasta ja huollettavasta yksilöstä on muuttunut aktiiviseksi toimijaksi, jolla on omia oikeuksia yhteiskunnassa. (Pajulammi, 2014, 322.) Kasvatuksen yhtenä tavoitteena voidaankin nähdä lasten kasvattaminen aktiivisiksi kansalaisiksi (Theis, 2010). Kiilakoski (2007, 18) toteaa, että aktiivinen kansalaisuus ei synnyynnäistä. Aktiivinen kansalaisuus sisältää kansalaisuuden tavoin ne tiedot, taidot ja arvot, jotka kansalaisena toimiminen yhteiskunnassa vaatii. Taidot ja toiminnallisuus korostuvat kuitenkin erityisesti. (Nivala, 2006, 84.) Aktiivinen kansalaisuus on verrattavissa Nivalan toiminnallisen jäsenyyteen, jossa kansalaisuuden määrittää toiminnan

taso. Aktiivinen kansalaisuus ymmärretään, kun sitä verrataan sen vastakohtaan passiiviseen kansalaisuuteen, jossa kansalaisuus on ainoastaan status, annettu kansalaisuus (Ross, 2008, 494). Aktiivinen kansalaisuus aktivoi ihmistä toimimaan, osallistumaan ja vaikuttamaan.

Aktiivisen kansalaisuuden kehittäminen on kasvatuksen tehtävä, jossa tavoitteena on muuttaa passiivinen kansalaiskäyttäytyminen aktiiviseksi (POPS, 2014, 260). Kehittämisen tarpeeseen voidaan nähdä kaksi syytä: hyvinvointivaltion rakenteiden muuttuminen sekä vastuullisuuden puute. Hyvinvointivaltion malli, jossa valtio pitää huolen kansalaisistaan, ylläpitää samalla kansalaisten passivoimista. Malli ylläpitää rakennetta, jossa yksilön vastuu omasta elämästä on matala. Vastuu heikentyy, sillä valtio ottaa huolehtijan roolin. Ihminen alistuu helpommin vallalle, jos hänestä pidetään huoli. (Penttilä, 2016). Hyvinvointivaltion rakenteiden muuttuessa myös vastuunotto muuttuu. Yksilön vastuu kasvaa, jolloin aktiivista kansalaisuutta vaaditaan. Vastuu ja velvollisuudet tulevat korostumaan nykyisen oikeuspuheen rinnalle. Tietoisuus oikeuksista on levittänyt, mutta sen sisältämä vastuu sekä oikeuksien tuomat velvollisuudet unohtuvat. Oikeudet ovat olleet eurooppalaisessa keskusteluissa pääpainoissa erityisesti 1900-luvun lopulla (Saastamoinen, 2010, 230). Aktiivisuutta korostettaessa pyritään lisäämään juuri kansalaisten vastuunottoa (Nivala, 2006, 88). Digitalisaatio sekä globalisaatio ovat tuoneet uusia ulottuvuuksia aktiiviselle kansalaisuudelle. Mobiililaitteet ovat kannustaneet nuoria vaikuttamaan heille tärkeisiin asioihin esimerkiksi sosiaalisen median kautta ja globalisaatio on tuonut lähemmäksi kehittyvien valtioiden ongelmat. (Malone ja Hartung, 2010, 31.) Osallistumisen ja osallisuuden kentät ovat laajentuneet.

Aktiivinen kansalaisuus on Suomessa paljon ja eri konteksteissa käytetty termi, joka on saavuttanut yhteiskunnassa arvostetun aseman (Nivala, 2006, 84). Koska koulun tehtävä on kasvattaa aktiivisia kansalaisia, on se sisällytetty myös POPSiin 2014. Aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttaminen ovat yhteiskuntaopin alla oleva sisältökokonaisuus, jossa painotetaan toiminnallisten taitojen kehittämistä niin koulussa kuin lähiympäristössä. Aktiiviseksi ja yritteliääksi kansalaiseksi kasvu on myös yhteiskuntaopin tavoite alakoulussa. (POPS, 2014, 260, 261).

Theis (2010) korostaa aktiivisen kansalaisuuden yhteydessä kansalaisoikeuksia, jotka ovat perusedellytyksiä lasten toimijuudelle.

Aktiivista kansalaista kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Saastamoisen mukaan käsite on uusliberalismin tuottama ideaali malli kansalaisuudesta, jossa yksilöllistyminen toimii taustatekijänä ja oikeuksien lisäksi velvollisuudet sekä vastuu painottuvat. Vaarana on, että aktiivinen kansalaisuus kehittyy neuroottiseksi kansalaisuudeksi, jossa pelko ja epävarmuus korvaavat aloitteellisuuden sekä aktiivisuuden. (Saastamoinen, 2010; 232, 238). Toisaalta pohditaan myös sitä, mitä aktiivinen kansalaisuus edes tarkoittaa. Tarkoittaako aktiivinen kansalaisuus aina aktiivista osallistumista? Lapsen tulee itse saada päättää, minkä roolin hän ottaa ja millä tavoin osallistuu. Kun osallisuus on subjektiivinen kokemus, kaikille lapsille paras vaihtoehto ei ole olla esimerkiksi tilanteen ohjaaja. (Hart 1992, 42, 111.)

2.3 Lasten osallisuus koulussa

Pienet lapset, vuosiluokkien 1-2 oppilaat, suljetaan usein pois osallisuusryhmistä, jolloin kyseenalaistetaan heidän kykynsä toimia ryhmissä ja vaikuttaa asioihin (Alanko, 2013, 125). Kuitenkin jo päiväkotikäiset lapset kokevat osallisuuden tunteita ja vaikuttavat päiväkodin toimintaan (Virkki, 2015). Magerin ja Nowakin (2012) katsauksessa selvisi viisi eri osallisuustutkimuksissa esiin noussutta kenttää lasten ja nuorten osallistumiselle: hallitukset, väliaikaiset osallisuusryhmät, luokkatilanteet, koko koulun päätöksentekotilanteet sekä erilaiset yhteisöt vaikuttamiselle. Lasten osallisuus koulussa lähtee siitä, miten lasten asema ja osallisuus nähdään ylipäätään yhteiskunnassa. Osallisuustutkimukset kohdistetaan usein interventioihin sekä eri osallisuusryhmien toimintaan. Uutta näkökulmaa haetaan informaaleista kentistä eli lasten jokapäiväisestä elämästä. (Tammi, 2017, 21.)

2.3.1 Yhteiskunnan asettamat rajat

Lasten osallisuus poliittiseen päätöksentekoon on huomioitu, mutta osallistuvien lasten määrä on kuitenkin vielä pieni (Lansdown, 2010, 22; Theis, 2010, 343). Aikuisten toiminta asettaa rajat lasten osallisuudelle, koska lasten ja aikuisten asemat yhteiskunnassa eivät ole laillisesti samat. Esimerkiksi velvollisuuksien ja vastuun kantamisessa aikuisten ja lasten välillä on eroja. Pajulammi tutkii väitöskirjassaan *Lapsi, oikeus ja osallisuus* (2014) osallisuuden oikeuksia sekä velvoitteita. Lapsen oikeuksien sopimus luo suhteen osallisuuden toteutumiselle vanhempien, lasten ja valtion kesken. Vanhempien rinnalle nostan tässä tutkielmassa myös muut aikuiset (esimerkiksi opettajat), jotka ovat lasten kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Osapuolilla on eri tehtävät kolmisuhteessa; lapsilla on oikeus osallisuuteen, vanhemmilla ja muilla aikuisilla on vastuu osallisuuden mahdollistamiseksi ja valtiolla on velvollisuus taata oikeudet osallisuuteen. (Pajulammi, 2014, 249.) Lapsen oikeuksien sopimus on yksi valtion velvoittajista (Lansdown, 2010, 13). Suhde asettaa aikuiset vastuullisiksi toimijoiksi, jolloin lasten osallisuus riippuu merkittävästi aikuisten toiminnasta. Huomioitavaa on, että lapsilla on perustuslaillinen ja ihmisoikeudellinen oikeus olla osallisena elämänsä koskevissa asioissa, joten aikuisilla on velvollisuus toteuttaa tämä oikeus.

Kolmijakoista suhdetta voidaan käsitellä myös vallan kautta. Kun lapset osallistetaan toimintaan, joutuu aikuinen jakamaan valtaansa. Ongelmana osallisuuden toteutumattomuudelle voidaankin nähdä, etteivät aikuiset ole valmiita jakamaan asemansa tuomaa valtaa (Hakalehto-Wainio, 2011, 523). Toisaalta voidaan ajatella, etteivät osallistaminen ja kuunteleminen ole vallasta luopumista vaan normaalia vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä (Hakomäki, Hohti, Karlsson, Olli ja Tammi, 2014, 66). Aulangon tutkimuksen mukaan lapset kokevat tärkeäksi osallisuusryhmässä, että he saavat itse suunnitella toimintansa, jolloin valta toimia ja päättää asioista on heillä. Samalla kuitenkin ohjaavan aikuisen läsnäolo koetaan tärkeäksi. (Alanko, 2013, 211–212.) Vaikka lapset toimivat omien ehtojensa mukaisesti keskenään, on aikuisen tuki toiminnassa merkityksellinen. Lapset eivät vallan saatuaan toimi mielivaltaisesti, vaan ymmärtävät ja tuntevat vastuun sekä velvollisuudet. Aikuisen läsnäolo tuo tukea ja turvaa lasten toiminnalle,

vaikka hän ei suoraan ole mukana itse toiminnassa. Valta on kuitenkin merkityksetöntä, mikäli lapset kokevat vallan keinotekoiseksi ja valheelliseksi.

Euroopan neuvoston katsaus *Child and Youth Participation in Finland* (2011) selvitti suomalaisten lasten kokemuksia osallisuudesta eri yhteisöissä. Katsauksen mukaan suomalaiset lapset kokevat, ettei heillä ole mahdollisuuksia vaikuttaa kokonaisvaltaisesti yhteisönsä asioihin eli olla osallisena. Lapsilla on mahdollisuus ottaa osaa päätöksentekoon pienemmissä yhteisöissä, kuten perheissä, joissa he kokevat, että heidän mielipiteitään kuunnellaan ja niillä on merkitys. Lasten omaa lähiympäristöä, koulua ja kuntaa, sekä yhteiskuntaa koskevissa asioissa lapset jätetään kuitenkin ulkopuolelle. (Council of Europe, 2011, 17–20.) Samankaltainen tulos saatiin myös Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hankkeessa (Arponen, 2007, 34). Tämän mukaan lasten osallisuus ja aktiivinen toimijuus kaikissa yhteisöissä eivät ole toteutuneet. Katsauksen asetelma, jossa aiheistona ovat lasten kokemukset, tuo arvokasta tietoa osallisuudesta. Kun osallisuus nähdään subjektiivisena kokemuksena, subjektilla itsellään on tieto osallisuuden toteutumisesta (Gretschel, 2002, 90). Lapsiasiainvaltuutetun toimiston tekemä selvitys lasten ja nuorten kokemuksista tuo esiin myös lasten toiveen vaikuttaa enemmän asioihin koulussa sekä vapaa-ajalla. Lasten mielestä päätökset olisivat jopa parempia, mikäli heidät otettaisiin mukaan päätöksentekoon. (Tuononen, 2008, 33.) Tästä huolimatta nuorten mielipiteiden huomiointi sekä nuorten tiedot omista vaikutusmahdollisuuksistaan koulussa ovat kasvaneet 2000-luvun aikana (Luopa, Kivimäki, Matikka, Viikki, Jokela, Laukkarinen ja Paananen, 2014, 25-26, 28-29), jota voidaan pitää positiivisena merkinä.

Osallisuuden toteutumisen ja kokemisen sukupuolieroja ei ole laajasti tutkittu, joten sille on esitetty tarvetta (Alanko, 2013; Thornberg ja Elvstrand, 2012). Alanko havaitsi tutkimuksessaan, että tarkastelemassaan osallisuusryhmässä tyttöjä oli hieman enemmän (Alanko, 2013, 246) Osallistuminen osallisuusryhmään oli vapaaehtoista, joten tutkimus antaa viitteitä, että tytöt voisivat olla aktiivisempia asettumaan ehdolle. Kiili (2006) tarkasteli tutkimuksessaan sukupuolta voimavarojen kautta, jossa hän luokittelee sukupuolen kulttuurisiin voimavaroihin. Se ei kuitenkaan ollut osallisuuden kannalta merkitsevin tekijä. Sukupuoli korostui eri-

tyisesti vallankäytön määrittäjänä. (Kiili, 2006, 79, 86, 126.) ICCS 2009 tutkimuksen mukaan tyttöjen yhteiskunnallinen tietämys oli poikia korkeampi. Suomessa ero oli keskivertoa suurempi ja suurin kaikista mukana olleista Pohjoismaista. Tytöt olivat valmiita käyttämään enemmän laillisia protestointikeinoja ja pojat laittomia. (Suoninen ym., 2009, 33, 91.)

2.3.2 Osallisuus osana koulun toimintakulttuuria

”Osallisuuteen kasvetaan ja siihen kasvatetaan” (Kiilakoski, 2007, 15)

Osallisuuteen ja demokraattisen kansalaisuuteen kasvu on kokonaisvaltainen ja elinikäinen prosessi (Alanko, 2013, 60). Kiilakosken lainaukseen viitaten osallisuus on kasvatuksen tuotosta. Jotta ihmiselle voidaan antaa valta päätöksentekoon ja vaikuttamiseen, hänellä tulee olla sitä varten tarvittavat tiedot, taidot sekä asenteet. Nämä kolme osapuolta kehittyvät ja niitä opitaan vuorovaikutuksessa sosiaalisessa ympäristössä, joista koulu on kodin lisäksi lapselle merkityksellinen paikka. Lapset viettävät koulussa suuren osan päivästä, joten sillä, millä tavoin osallisuus on osa koulun toimintakulttuuria, on vaikutus lapsen kokemukseen osallisuudesta ylipäätensä (Kiili, 2006, 92). Osallisuuden sisällyttäminen koulun toimintakulttuuriin tukee lapsen kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi niin yksilöllisellä kuin sosiaalis-poliittisella tasolla.

Biestan mukaan paras tapa opettaa demokratiaa on demokratian kautta (2006, 125). Koulun toimintamallit tulee rakentaa demokraattisen ajatusmallin mukaisesti, jotta ymmärrys demokratiasta ei jää vain abstraktille tasolle. Deweyn näkemys koulusta ”pienoisyhteiskuntana”, jossa koulun toimintakulttuuri mallintaa konkreettisesti todellista demokraattisen yhteiskunnan toimintaa, tukee Biestan näkemystä. Koululla onkin erinomainen asema Oslerin ja Starkeyn mukaisen osallisuuden sosiaalis-poliittisen tason kehityksessä. Biestan kuvausta voidaan soveltaa myös osallisuudessa: lasten osallistaminen koulussa tukee heidän kokonaisvaltaista osallisuuteen kasvua. Kun lapsi osallistetaan toimintaan, oppii hän vastuullisuutta ja osallistumista eli taitoja, joita odotamme aktiivisen kansalaisen hallitsevan (Hart, 1992, 5). Jälleen korostuu myös subjektiivisen kokemuk-

sen merkitys. Osallistuminen sosiaalisessa ympäristössä toimintaan johtaa subjektiiviseen kokemukseen, joka taas parhaassa tapauksessa vahvistaa osallisuutta.

Lapsilla on laillinen oikeus osallistua heitä koskevien asioiden suunnitteluun sekä käsittelyyn koulussa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Osallisuus ja kokemuksellisuus yhdistyvät näin POPSissa 2014. Sen mukaan kokemuksellisuus ja osallistuminen toimintaan ovat luonnollisia tapoja vahvistaa lasten osallisuutta koulussa (POPS, 2014, 36). Kouluissa lasten selkeä osallisuusryhmä on oppilaskunnan hallitus. Hallitus on lasten osallisuusryhmä, jossa lapset pääsevät Deyn pienoisyhteiskunnan mukaisesti toteuttamaan demokratiaa käytännössä ja vaikuttamaan koulun toimintaan. Vaikutusmahdollisuudet riippuvat siitä, mikä rooli hallituksella on kouluyhteisössä (Manninen, 2008). Kuten aikaisemmin olen tuonut esille, demokratian harjoittelu vahvistaa demokraattisten taitojen hallintaa ja niiden käyttöä myöhemmin. Osallisuusryhmät tarjoavat paikan aktiivisen kansalaisuuden taitojen kehittämiseksi (Alanko, 2013, 136). Harjoittelu vahvistaa taitojen oppimista ja niiden siirtymistä myös tulevaisuuteen.

Hallitukset ovat yleistyneet viime vuosien aikana merkittävästi, mutta niiden käytännön toteuttamisessa on vielä kuitenkin parantamisen varaa (Karhuvirta ja Mäntysalo-Lamppu, 2012, 105; Opetushallitus, 2011, 27, 64). Hankaloittavia tekijöitä ovat yleiset negatiiviset asenteet ja arvostukset oppilaskuntaa kohtaan sekä lasten ja nuorten oma haluttomuus osallistumiseen. (Manninen, 2008, 126-127). Karhuvirta ja Mäntysalo-Lamppu kritisoivat, kuinka oppilashallitukset eivät ole vielä vakiinnuttaneet paikkaansa koulun toimintaympäristössä. Oppilashallitusten toiminta nähdään ennemmin koulun perustoimintaa häiritseväenä tekijänä kuin sitä kehittäväenä ja tukevana. (Karhuvirta ja Mäntysalo-Lamppu, 2012, 105.) Vuonna 2007 astui voimaan laki perusopetuslain muuttamisesta (239/2007), jossa kouluille asetettiin velvollisuus järjestää oppilaille oppilaskunta, jonka tehtävänä on ”edistää oppilaiden yhteistoimintaa, vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista oppilaita koskevissa asioissa” tai järjestää muuten mahdollisuus tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa. Manninen arvioi, että oppilaskuntatoiminnan

vakiinnuttaminen alakouluihin on muita kouluasteita haastavampaa, sillä opettajat pitävät alakoululaisia ikänsä ja kehityksensä johdosta kykenemättömiä tällaiseen toimintaan (Manninen, 2008, 127).

Osallisuuden kasvu on pitkä prosessi ja sen tulee olla läsnä koulun toiminnassa ja arjessa jatkuvasti (Kirby, Lanyon, Cronin ja Sinclair, 2003, 3). Koulussa osallisuutta voidaan hyödyntää monipuolisesti. Pienimuotoisempaa osallisuutta, vaikuttamista ja vastuun ottamista on esimerkiksi vaikuttaminen luokan sisällä tapahtuviin asioihin; luokan järjestykseen, yhteisiin sääntöihin ja toimintatapoihin. Laajempaa osallisuutta koulussa on esimerkiksi osallistuminen oppilaskunnan hallituksen toimintaan, jossa lapset voivat vaikuttaa koulua ja koulun oppilaita koskeviin asioihin. Tammen toimintatutkimuksen kolmasluokkalaisten lasten demokraattisen toiminnan lisäämisestä mukaan lasten osallistumista ja demokraattisen yhteisön toimintaa voidaan vahvistaa pienilläkin interventioilla. Luokkaan tuotiin esimerkiksi yhdessä valmistettu ”hölötysboksi”, jonka tarkoituksena oli rohkaista lapsia tuomaan esille eri keskustelunaiheita. Intervention myötä luokan hiljaisemmatkin lapset aktivoituivat jättämään lappuja hölötysboksiin ja boksiin tuotujen aiheiden kautta päästiin keskustelemaan lapsille merkityksellisistä asioista. (k. Tammi, 2008). Kun lapset osallistuvat päätöksentekoon koulussa, se edesauttaa demokraattisten taitojen kehittymistä ja kansalaisuuteen kasvamista (Mager ja Nowak, 2012, 49.)

2.3.3 Pienten lasten osallisuus mahdollisuutena

Lapsilta kysytään mielipide, jotta heidän äänensä tulisivat kuulluiksi. Kuulluksi tuleminen on kuitenkin turhaa, mikäli mielipiteitä ei oteta huomioon päätöksenteossa. Nähdäkseni ideaalitalanteessa lapset ovat osallisia ja heitä kuunnellaan, koska aikuiset ja lapset muovaavat yhdessä toimintaa eteenpäin. Kyseessä ei ole pakollinen suorituksenomainen toimenpide vaan todellinen lasten huomiointi ja yhteistyö aikuisten ja lasten välillä. Merkityksellistä on, että lasten kykyjä kehitetään ja rakentaa yhteiskuntaa arvostetaan. (Malone ja Hartung, 2010, 31–32.)

Usein ajatellaan, etteivät lapset ole kykeneviä päätöksentekoon, jonka vuoksi heille ei voi antaa valtaa tai mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisiin asioihin (Hart,

1992, 5). Lapset leimataan kykenemättömiksi, koska aikuisilla on vahva huolenpidon tarve (Malone ja Hartung, 2010, 26). Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän lasten taitoja epäillään (Lansdown, 2010, 12). Toisaalta taas, mitä vanhempi lapsi on, sitä enemmän hänellä on kokemuksia ja taitoja osallisuudesta ja kansalaisuudesta (Theis, 2010, 346). Jos päätöksenteko on aikuisen yksipuolista toimintaa, lapsi ei saa esittää omia mielipiteitään. Jotta päätöksenteko olisi vuorovaikutuksellista, tulee lasten mielipiteet nähdä ainutlaatuisina, vaikka ne poikkeaisivat aikuisen ilmaisutavasta (Lansdown, 2010, 15). Tammen tutkimuksen mukaan lasten mielipiteet ja ideat toivat lisäarvoa opettajan työhön. Lapset olivat myös sitoutuneempia sekä motivoituneempia toimintaan, kun he itse saivat ottaa osaa toiminnan suunnitteluun. (Tammi, 2008, 82–83.) Lasten kykenemättömyyttä onkin kritisoitu.

Salo (2008) kirjoittaa kommentissaan, kuinka lapsilta odotetaan samaan aikaan moraalista ja esimerkillistä käytöstä, kun heidän moraalisia taitojaan epäillään. Kun luodaan ristiriitaisia tilanteita, ajetaan lapsia samalla toimimaan passiivisesti. Lapsen oikeus omiin mielipiteisiin tunnustetaankin, mutta heidän osallisuutensa ja osallistumisensa kuitenkin kyseenalaistetaan (Hart, 1992, 4). Lasten kykyjä ei tulisi aliarvioida vaan heille tulisi luoda mahdollisuuksia taitojen harjoittamiseen. Tieto demokraattisessa yhteiskunnassa toimimisesta ei yksin riitä osallisuuden tavoitteiden täyttämiseksi. Anttiroikon määritelmä osallisuuden kokemuksellisuudesta vaatii subjektiivisen tunteen, joka on mahdollista saavuttaa kokemusten kautta (Anttiroiko, 2003, 16). Epäilyjen sijasta tulee keskittyä taitojen harjoittamiseen ja vahvistamiseen ja nähdä lasten osallisuus taakan sijasta mahdollisuutena. Toisaalta on huomioitava, että osallisuuteen ei voida kuitenkaan pakottaa. Osallisuuteen pakottaminen on pahimmassa tapauksessa indoktrinaatiota sekä vallan väärinkäyttöä. Tämän johdosta lasten osallisuus on mahdollisuus, ei pakote.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkin pro gradussani toisen vuosiluokan oppilaiden kokemuksia osallisuudestaan kouluyhteisössä. Tutkimuskysymykseni on:

Miten toisen vuosiluokan oppilaat kokevat osallisuutensa toteutuvan kouluyhteisössään?

Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten lapset kokevat osallisuutensa toteutuvan koulussa. Pienten lasten kokemuksia osallisuudesta ei ole tutkittu paljon, vaikka se on yksi peruskoulun tehtävistä. On tärkeää ottaa huomioon myös pienempien lasten osallisuuskokemukset, sillä ne luovat pohjan sille, miten osallisuus ja osallistuminen kehittyvät koulussa. Hyödynnän analyysissä kerronnallisia menetelmiä, joten tuon lasten osallisuuskokemuksia esiin kertomusten kautta. Yhdistän osallisuuden mielipiteiden esille tuontiin ja huomioonottoon sekä vaikutusmahdollisuuksiin. Vaikutusmahdollisuudet on laajempi käsite, joka sisältää tiedot omista vaikutusmahdollisuuksista sekä niiden toteutumisen, riittävyyden ja toimivuuden. Tarkoitukseni on tuoda esiin lasten ääniä sekä kokemuksia heidän näkökulmastaan ja selvittää, miten lapset kokevat osallisuuden toteutumisen. Osallisuus voi näkyä koulussa pieninä paloina, esimerkiksi osallistamalla lapset yhden tehtävän toteutukseen, tai laajemmin koko koulun toimintaa ohjaavana mallina.

Rajaan aiheen määrittämällä tutkittavat lapset vuosiluokan kaksi oppilaisiin. Lasten osallisuuskokemuksilla ei ole laajaa tutkimuspohjaa Suomessa. Erityisesti pienten lasten (alle 10-v.) osallisuutta on tutkittu vähän. Osallisuutta on tutkittu enemmän varhaiskasvatuksen kuin peruskoulun kontekstissa. Varhaiskasvatuksen osallisuustutkimus on kohdistunut enemmän lasten osallisuuden lisäämiseen, toiminnan havainnointiin sekä aikuisten haastatteluihin kuin lasten osallisuuskokemuksiin (mm. Akola, 2007; Korppi ja Latvala 2010).

Lasten osallisuutta ja oppilaskuntatoimintaa, joka on yksi lasten vaikutuskanavista koulussa, on tutkittu peruskoulun osalta enemmän yläkouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Alakoululaisten osallisuudesta on tehty tutkimuksia, mutta niissä on keskitytty vähemmän lasten kokemaan osallisuuteen. Tutkittavat ovat yleensä olleet vanhempia, vuosiluokkien 3-6 oppilaita. Osallisuuteen tuetaan ja kannustetaan jatkuvasti peruskoulun kaikilla luokka-asteilla sekä uudessa POP-Sissa, mutta lasten kokemuksia osallisuuden toteutumisesta ei kuitenkaan ole tutkittu. Tutkielmani tavoitteena on tuoda pienten lasten kokemuksia esille ja auttaa näin kehittämään osallisuutta ja sen hyödyntämistä koulussa eteenpäin.

Fenomenografinen tutkimusperinne

Tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tarkoituksena ei ole selittää tai mitata yleisesti pienten lasten kokemuksia osallisuudesta ja sen toteutumisesta vaan kuvata ja lisätä tietoa ilmiöstä lasten kokemuksia hyödyntäen. Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena onkin todellisuuden kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2007, 157) ja ymmärryksen lisääminen (Ahonen, 1994, 126). Laadullinen tutkimus jakautuu lukuisiin tutkimussuuntauksiin. Tutkielmani pohjautuu fenomenografiseen tutkimusperinteeseen, jossa on tavoitteena tutkia ihmisten kokemuksia ja käsityksiä maailmasta (Metsämuuronen, 2011, 240) ja yhdistää aineiston keskeisimmät kokemukset yhteiseksi kuvaukseksi tutkittavasta ilmiöstä kuitenkin pelkistämättä yksittäisiä kokemuksia (Conklin, 2007, 276-277).

Fenomenografia on lähellä Edmund Husserlin fenomenologista filosofiaa, jossa tutkitaan ihmisten elämismaailmaa (Ahonen, 1994, 116). Fenomenologit eivät fenomenografiin tavoin kuitenkaan näe maailmaa yhtenä kokonaisuutena, jossa ihmisen kokemus ja objektiivinen todellisuus ovat yhtä (Ahonen, 1994, 116; Metsämuuronen, 2011, 240). Fenomenografia on syntynyt myöhemmin 70-luvulla Ruotsissa Ference Martonin tutkimusten pohjalta (Metsämuuronen, 2011, 240). Suuntauksessa on huomion kohteena ihmisten ajattelutavat eli käsitykset ja niiden selvittäminen (Huusko ja Paloniemi, 2006, 165). Käsitykset muodostuvat ko-

kemusten eli ilmiöiden kautta (Ahonen, 1994, 116). Kun tarkastellaan kokemuksia, päästään käsiksi myös käsityksiin. Kun tarkastellaan kokemuksia, fenomenografia sopii hyvin tutkielman teoreettiseksi viitekehykseksi.

Fenomenografinen tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan mielenkiinnosta aiheeseen, jota seuraa perehtyneisyys teoriaan sekä ajankohtaiseen tutkimukseen. Aineiston keräämisen jälkeen on tarkoituksena tarkastella aineistosta nousevia merkityksiä ja koota näistä laajempia merkitysluokkia. (Ahonen, 1994, 115.) Tämä on yksinkertainen malli tutkimuksen etenemisestä. Fenomenografiassa, kuten yleisesti laadullisessa tutkimuksessa, vaiheet etenevät kuitenkin spiraalimaisesti ja aineisto muokkaa teoriaa (Huusko ja Paloniemi, 2006, 166). Teoria luo siis pohjan ilmiön tarkastelulle, mutta se ei sido tutkijaa tiettyihin käsityksiin. Näin tutkija on vapaa tarkastelemaan aineistoaan teorian valossa, mutta luomaan kuitenkin omaa teoriaansa aineiston johdattamana. Metsämuurosen sanoin: ”tavoitteena on -- luoda teoria ilmiöstä” (2011, 241).

Tulkinta ja merkitysten selvittäminen kulkevat fenomenografiassa koko analyysin läpi. Tulkinnassa kiinnitetään huomio kokonaisuuksiin yksittäisten sanojen ja ilmausten tarkastelun sijasta. Aineiston tulkinta aloitetaan ilmauksien merkitysten selvittämällä. Tämän jälkeen merkitykset luokitellaan ja niistä lähdetään muodostamaan merkitysluokkia. Luokittelu etenee alatasen kategorioista kohti ylätasen abstrakteja ja yleistettävämpiä kategorioita. Luokittelun perusteena toimii laadullinen sisältö eikä niinkään merkitysten esiintyvyyden määrä. Tutkimuksen tuloksena ovat näin aineistosta kootut merkitysluokat. (Ahonen, 1994, 123-128; Huusko & Paloniemi, 2006, 166-169.)

Aikuisen ja lapsen näkemykset maailmasta ovat erilaiset, joten se aiheuttaa tutkijalle haasteen luopua omista lähtökohdistaan. Ihmisten käsitykset todellisuudesta ovat erilaiset, sillä käsitykset syntyvät ihmisten erilaisista kokemuksista (Metsämuuronen, 2011, 240). Aikuisten ja lasten välillä tämä ero korostuu muun muassa kokemusten määrästä sekä iästä johtuen. Tutkijan on astuttava lapsen rooliin, jotta hän pystyy irtautumaan omista lähtökohdistaan ja ymmärtämään ilmiötä lapsen silmin. Tarkoituksena on selvittää lasten tapaa elää ja kokea maa-

ilma. (Greene ja Hogan, 2005b, 218.) Tutkielmani tarkoituksena on tuoda kertomusten kautta esille lasten kokemusmaailmaa. En pyri selvittämään toiminnan syitä vaan tuomaan esiin lasten ääniä.

3.2 Aineiston kerääminen

Aineistoni on kerätty teemahaastatteluilla sekä kyselylomakkeilla yhden pääkaupunkiseudulla sijaitsevan yhtenäiskoulun neljältä 2. luokalta. Teemahaastatteluja kertyi yhteensä kahdeksan, joista yksi oli ryhmähaastattelu ja seitsemän yksilöhaastatteluja. Kyselylomakkeeseen vastasi 56 lasta. Ennen aineiston keräämistä, syksyllä 2016, otin yhteyttä koulun rehtoriin, luokanopettajiin sekä lasten huoltajiin (liite 1) ja pyysin heiltä suostumuksen tutkimusaineiston keräämiseen ja tutkimukseen osallistumiseen. Hain tutkimusluvan myös Helsingin kaupungin Opetusvirastolta. Keräsin aineiston joulukuussa 2016.

Haastateltavat lapset ($n=7$), jotka osallistuivat myös kyselyyn, olivat oppilaskunnan hallituksen varsinaisia jäseniä sekä varajäseniä. Varsinaisia jäseniä haastateltavista oli neljä ja varajäseniä kolme. Valitsin oppilaskunnan hallituksen jäsenet haastateltaviksi, sillä heillä on oletettavasti hallituksessa toimimisen johdosta keskivertoa enemmän mielenkiintoa vaikuttaa ja osallistua koulun toimintaan. Koulussa oli ennen lukuvuotta 2016-2017 ollut toimintamalli, jossa ensimmäistä luokkaa käyvät lapset eivät olleet mukana oppilaskunnan hallituksessa. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat aloittaneet hallituksessa toimimisen siis kulu-neena syksynä. Kokouksia oli ehtinyt olla ennen aineiston keräämistä vasta muutamana ja osa haastateltavista ei ollut osallistunut yhteenkään kokouksista. Lapsilla ei ollut vielä kokonaisvaltaista näkemystä siitä, millaista hallituksessa toimiminen oli. Koulussa toimi kolme erillistä oppilaskuntaa: vuosiluokilla 1-3, 4-6 ja 7-9.

3.2.1 Teemahaastattelu

Haastattelumenetelmäni oli puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka Hirsjärven ja Hurmeen mukaan mahdollistaa kokemusten, ajatusten ja tunteiden tutkimisen.

Puolistrukturoidussa menetelmässä kysymyksiä, niiden sanamuotoja sekä paikkoja voi vaihdella haastatteluiden kuluessa. Vaikka haastatteluiden kysymysten esitysjärjestystä muutetaan, kysymysten teemat pysyvät haastatteluissa samoina. Haastatteluiden sitovana tekijänä toimivat näin ennalta määritellyt teemat, joiden pohjalta kysymykset on laadittu. (Hirsjärvi ja Hurme, 2004, 48.) Haastattelurunkoni (liite 2) teemoja olivat

1. vaikutusmahdollisuudet koulussa
2. mielipiteiden esilletuonti ja niiden huomiointi
3. oppilaskuntatoiminta
4. osallisuuden merkityksellisyys

Haastattelin lapsia sekä yksilö- että ryhmähaastatteluilla. Ryhmä- ja yksilöhaastatteluiden yhtäaikaista käyttöä mahdollistaa haastatteluiden vertailun ja niissä esiintyvien teemojen tarkastelun rinnakkain. Haastatteluiden luonteet ovat kuitenkin erilaisia, sillä haastattelut tehdään erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Ryhmähaastattelussa haastateltavat konstruoivat tietoa yhdessä, kun taas yksilöhaastattelussa on selkeämpi kysymys-vastaus rakenne keskustelumaisen luonteen sijasta. (Pietilä, 2010, 212.) Valitsin ryhmähaastattelun haastattelumenetelmäksi, sillä se sopii keskustelemaan luonteensa takia hyvin lasten haastatteluun (Löfström, 2011, 84) ja haastateltavien on helpompi tuoda esiin ryhmässä kriittisiä mielipiteitä (Pietilä, 2010, 218). Kriittiset mielipiteet voivat paljastaa tärkeitä puutteita lasten elämässä ja osallisuuden toteutumisessa. Ryhmähaastattelu haastaa myös yksilöitä selittämään ja pohtimaan omia mielipiteitään (Warr, 2005, 201).

Yksilöhaastatteluissa haastateltavien on hankalampi tuoda esiin mielipiteitään, sillä haastateltavat saattavat vastata, miten haastattelija toivoisi heidän vastaavan (Macnaghten ja Myers, 2004, 65). Osallisuus on abstrakti ja osin hankala teema pienelle lapselle, joten ryhmähaastattelussa lapset pääsevät pohtimaan matalammalla kynnyksellä aihetta. Lapsia yhdisti oppilaskunnan hallituksen jäsenyys, jolloin he pääsivät jakamaan kokemuksiaan osin yhteisistä lähtökohdista. Yhdistävät tekijät edesauttavat ryhmähaastattelun kulkua ja keskustelujen synty-

mistä (Macnaghten ja Myers, 2004, 69). Emme tunteneet lasten kanssa toisiamme ennen aineiston keräämistä, joten ryhmähaastattelu tarjosi lapsille turvallisemman ja helpomman tilanteen. Ryhmähaastattelu onkin haastateltavalle helpompaa kuin kahdenkeskinen yksilöhaastattelu (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 63). Yksilöhaastatteluilla halusin täydentää ja tarkentaa ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelussa on vaarana, että yksilöiden kokemukset jäävät muiden mielipiteiden varjoon (Hirsjärvi ja Hurme, 2004, 63). Yksilöhaastattelussa keskitytäänkin yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin yleisten teemojen sijasta (Pietilä, 2010, 215). Esitin esimerkiksi ainoastaan yksilöhaastatteluissa kysymyksen: Onko sinun helppo sanoa oma mielipiteesi ääneen luokassa? Mistä se voisi johtua?

Haastattelut kestivät yhteensä 2 tuntia ja 15 minuuttia. Pidin ryhmä- ja yksilöhaastattelut peräkkäisinä päivinä. Ensin pitämäni ryhmähaastattelu saattoi vaikuttaa yksilöhaastatteluihin, koska haastatteluiden kysymysrungot olivat samat ja samoja kysymyksiä esiintyi molemmissa haastatteluissa. Tällöin lasten oma mielipide on voinut jäädä ryhmähaastattelussa muodostuneet kollektiivisen mielipiteen varjoon. Pidin ryhmähaastattelun ensimmäisenä, sillä emme tunteneet lasten kanssa toisiamme ja ryhmähaastattelu on yksilöhaastattelua helpompi tilanne haastateltaville, kuten toin edellä esille. Haasteena oli, että osasin muotoilla kysymykset tarpeeksi konkreettisiksi ja lapsille ymmärrettäviksi.

Ryhmähaastattelu oli hallituksen jäsenille tututussa kokouspaikassa, oppilaskunnan ohjaajan luokassa. Tila oli lapsille luonnollinen ja loi turvallisen ympäristön haastattelulle. Oppilaskunnan hallituksen ohjaava opettaja oli aluksi mukana, jotta paikalla olisi tuttu aikuinen ja tilanne ei olisi lapsille niin jännittävä. Haastattelun aluksi selitin lapsille mihin he olivat osallistumassa ja kerroin osallistumisen olevan vapaaehtoista. Esitin lapsille aikaisemmin paperille kirjoittamani ohjelman, joka mallinsi haastattelurunkoa. Ohjelmassa oli eroteltu näkyville haastattelun eri vaiheet seuraavasti: 1. Tutustuminen 2. Meidän koulu 3. Mielipiteistä 4. Oppilaskunta 5. Mitä mieltä olette. Ohjelman tarkoituksena oli konkretisoida lapsille haastattelun kulku sekä sisältö. Ohjelma ohjasi haastattelussa lasten tarkkaavaisuutta ja seurasimme yhdessä haastattelun kulkua ohjelmasta. Lapset jopa innostuivat sen seuraamiseen:

#H: Katotaas hei sit meiän ohjelmaa.

joku: jee

#H: Me ollaan itseasiassa menty jo teidän koulusta ja sit teidän mielipiteistäki.

Tero: Joo ja oppilaskunta nytte.

Esittelin lapsille ennen varsinaista haastattelua pehmonalle Herra Hasun, jonka olin nimennyt nauhurivastaavaksi. Pehmonallen tarkoituksena oli vähentää lasten jännitystä nauhureita ja haastattelua kohtaan. Lapset saivat tutustua Herra Hasuun ja nauhureihin haastattelun aluksi. Hasu kiersi lasten sylistä syliin tutustumisen aikana. Herra Hasu oli myöhemmin mukana myös kaikissa yksilöhaastatteluissa tuomassa haastateltaville turvaa.

Yksilöhaastattelut olivat ryhmähaastattelua seuraavana päivänä koulun matematiikkavarastossa. Pidin haastattelut peräkkäisinä päivinä, jotta lapset muistaisivat mahdollisimman hyvin, mitä ryhmähaastattelussa oli keskusteltu ja aihe olisi tuttu. Matematiikkavarasto oli lapsille tilana vieras, mikä saattoi vaikuttaa haastatteluiden kulkuun sekä siihen, miten lapset heittäytyivät mukaan haastatteluun. Haastatteluiden aluksi esittelin lapsille Herra Hasun ja annoin heidän käyttää nauhureita.

Haastatteluiden kuluessa selkeytyi, mistä kysymyksistä oli hyvä aloittaa, joten muutin kysymysten esittämisen järjestystä yksilöhaastatteluiden edetessä. Huomasin, että aloittaessani kysymykset konkreettisimmista kysymyksistä, kuten oppilaskunnan hallituksen tehtävistä, lasten oli helpompi lähteä mukaan haastatteluun. Löfström (2008, 241) havaitsi saman omassa tutkimuksessaan. Lapset kertoivat monipuolisemmin asioita kuin lapset, joiden haastattelut alkoivat haastavimmilla kysymyksillä, kuten Juuson haastattelussa.

#H: Joo noniin, no tota, miltä susta tuntuu, että miten sä pystyt täällä koulussa vaikuttamaan vai pystysä vaikuttaa siihen mitä täällä koulussa tapahtuu?

Juuso: No siis Ootas mä mietin

#H: Mieti ihan rauhassa... Jos on hankala kysymys, ni mä voin kysyä sen vähän toisella tavalla.

Juuso: Joo tää on aika vaikee.

#H: Joo totaa, tuntuuks susta että sä pystyt vaikuttaan mitä tuol vaik oppitunneil tapahtuu vai päättääks ope aina teillä asioista?

Juuso: Mm

#H: Pystyyks oppilaat päättämään? Vaik tuol oppitunneilla ... Kysyyks ope teiän mielipiteitä?

Juuso: Ei oo ikinä kysynyt mut... ..

#H: Ei oo kysynyt?

Juuso: Ei

#H: Joo miltä se sust tuntuu? Oisko se, nii miltä se tuntuu?

Juuso: Se tuntuu jotenki vaan sillee normaalilta.

#H: Okei normaalilta.

Juuso: Niin, sei oo niinku sillei niinku paha eikä hyvä.

#H: Nii niin

Juuso: Vaan jotenki sillee keskikohassa

Osa lapsista toi esille, ettei ymmärtänyt kysymystä tai ei osaisi perustella sitä tarkemmin.

#H: joo, no mikä asia on sun mielestä sit hyvin teiän koulussa?

Tero: hmm ... ai ni et et mikä asia on semmone joka jota ei niin kauheesti tarvis vähän niinku

#H: muuttaa

Tero: nii

#H: joo

Tero: ai semmonen no sitte ... no emmäkää ei se oo niin, ei oo kaikista mu mul ei mun aiheinen kysymys ei ole semmoinen kysymys et mä en vastaa noin helposti niihin

Kysymysten muokkautuminen haastateltaville ymmärrettävimmiksi kysymysten sananmuotoja muuttamalla on teemahaastatteluiden etu. Haastattelurungon kysymykset olivat pääosin avoimia: miten te oppilaat pystytte vaikuttamaan siihen, mitä täällä koulussa tapahtuu? Pyrin välttämään kyllä/ei –kysymyksiä, jotka olivat haastavia, sillä ne eivät houkuttelleet lapsia perustelemaan vastauksiaan.

#H: Joo, joo. No, kuunteleeks sun mielestä opettaja ope luokassa jos sulla on asiaa?

Juuso: Kuuntelee se yleensä.

#H: Oks se sun mielestä, riittääks se miten se kuuntelee?

Juuso: Riittää.

Tämä tuo esille pienten lasten haastatteleminen haastavuuden. Verrattaessa toisluokkalaisia lukioikäisiin, lukioikäisiä haastateltaessa kyllä/ei -kysymykset tekevät kysymyksistä samalla lailla helposti lähestyttävämpiä, mutta haastateltavat

eivät jätä vastauksia samalla lailla yksisanaisiksi (Löfström, 2008, 244). Pienten lasten taidot argumentointiin ja omien mielipiteiden perusteluun voidaan näin ajatella olevan vielä kehittymättömämmät kuin nuorilla, jolloin kysymysten asettelu on tärkeää.

3.2.2 Kysely

Pidin kyselyt kaikille luokille samana päivänä ryhmähaastattelun kanssa. Kyselyt pidettiin aamupäivällä ennen haastattelua. Esittelin aluksi itseni ja kerroin lapsille tutkielmastani ja mihin he olivat osallistumassa. Tämän jälkeen ohjeistin kyselylomakkeen täyttöohjeet ja jaoin lapsille lomakkeet. Rohkaisin lapsia kysymään, mikäli he eivät ymmärtäneet jotakin kysymystä tai heillä oli muuta kysyttävää. Luin jokaisen kysymyksen kaksi kertaa ääneen ja annoin aikaa kysymykseen vastaamiseksi. Varmistin näin, että kaikki vastasivat kyselyn kaikkiin kohtiin ja jokaisella oli aikaa miettiä kysymyksiä rauhassa. Osa lapsista eteni nopeampaa vauhtia, mikä saattoi vaikuttaa vastausten luotettavuuteen. Nopea vastaaminen voi aiheuttaa sen, ettei lapsi lue kysymystä rauhassa ja syntyy väärinymmärryksiä. Strukturoitujen kysymysten jälkeen esitin kolmelle luokista avoimen kysymyksen, joka oli vapaaehtoinen. Yksi luokka, 10 lasta, ei ehtinyt ajanpuutteen vuoksi vastata kysymykseen. Avoimeen kysymykseen vastasi 32 lasta.

Kyselylomakkeessa (liite 3) oli kuusi kysymystä, jotka noudattivat haastattelukysymysten teemoja. Kuuden kysymyksen lisäksi oli avoin kysymys: Minkä asian haluaisin muuttaa koulussa? Lapset vastasivat kyselyyn kirjoittamalla vastauksen kyselylomakkeen toiselle puolelle. Lasten perustiedoista kysyin nimen sekä sukupuolen (tyttö/poika). Kysyin nimen, jotta pystyin tarkistamaan kaikkien kyselyyn osallistujien tutkimusluvut. En kirjoittanut nimiä ylös kyselyn raportoinnissa. Sukupuolen kysyminen mahdollisti vastausten sukupuolittaisen tarkastelun ja vertailun analyysivaiheessa.

Rajasin kyselylomakkeen vastausvaihtoehdot kolmeen vaihtoehtoon: hymyilevä naama (samaa mieltä), vakava naama (en ole varma) sekä surullinen naama (eri mieltä). Lapset värjivät vastauksensa mukaisen naaman kaikkiin kysymyksiin.

Virheväriytyksiä varten ohjeistin, että väärä vastaus tuli rastittaa yli ja oikea vastaus värittää uudestaan. Kaksi vastausta oli puutteellisia epäselvien merkintöjen vuoksi enkä ottanut niitä huomioon analyysivaiheessa. Rajasin kyselyni vastausvaihtoehdot kolmeen vastaajien iän perusteella. Kahdeksan-vuotiaan lapsen voi olla vaikea tulkita sanallisia vastausvaihtoehtoja ja erottaa lähellä olevia verbaalisia vastausvaihtoehtoja toisistaan. Tämän takia päädyin valitsemaan sanallisten vaihtoehtojen sijasta hymynaamat, jotka ovat helpommin tulkittavissa ja ovat lapsille todennäköisemmin tuttuja aiempien arviointilomakkeiden täytöistä.

Hyödynsin kyselylomakkeen suunnittelussa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) teettämää kouluterveyskyselyä. Kysely tehdään joka toinen vuosi peruskoulujen 4. ja 5. sekä 8. ja 9. luokkien oppilaille sekä toisen asteen oppilaitosten 1. ja 2. vuoden opiskelijoille. Alakoulun luokat ovat ensimmäistä kertaa mukana vuonna 2017 kyselyssä, jonka tulokset julkistetaan syyskuussa 2017. Kouluterveyskyselyssä mitataan nuorten elämään liittyviä osa-alueita, kuten hyvinvointia ja koulunkäyntiä. Tulosten avulla pyritään parantamaan lasten ja nuorten asemaa yhteiskunnassa tuomalla lisätietoa lasten kokemuksista ja elämästä päättäjätasolle. Kyselyssä mitataan edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös osallisuuden toteutumista nuorten ja lasten näkökulmasta. Kouluterveyskyselyitä on toteutettu lähes 20 vuotta, joten tuloksista on pystytty tekemään pidemmän aikavälin selvityksiä ja niitä on pystytty vertailemaan laadukkaammin keskenään. (THL, Kouluterveyskysely).

Kouluterveyskysely mittaa laajasti sekä määrällisellä että eri ikäisten välisellä tasolla osallisuuden toteutumista, joten hyödynsin kyselyn kysymyksenasettelua omassa tutkielmassani. Kysymysten hyödyntäminen mahdollistaa tutkielmani tulosten vertailun THL:n kyselyn kanssa. Tässä tulee kuitenkin huomioida, että tutkielmani otoksen koko on pieni, joten vertailu ei anna yleistettävää tietoa toisen vuosiluokan vastauksista. Kyselyrunkoni kysymyksistä numerot 1 ja 2 (hieman muunneltuina) sekä 3 (ks. liite 2) ovat kouluterveyskyselyn pohjalta muotoiltuja. Kouluterveyskyselyssä vastausvaihtoehdot on jaettu neljään: täysin samaa mieltä, samaa mieltä, eri mieltä, täysin eri mieltä. Kouluterveyskyselyn ja kyselyni vaihtoehtojen määrät ovat eri, joka vaikuttaa kyselyiden vertailukelpoisuuteen. Otin tämän huomioon tulosten vertailussa.

3.3 Aineiston analyysi

3.3.1 Analyysimenetelmät

Lähestyn aineistoani **kerronnallisen analyysin** sekä fenomenografialle sekä teemahaastatteluille tyypillisen **teemoittelun** kautta. Aineistoni keräämismenetelmät eivät ole kerronnallisia, mutta sovellan kerronnallista analyysimenetelmää, sillä se tuo esiin lasten kokemuksia heidän näkökulmastaan ja lapset kertoivat osallisuudesta usein kertomusten muodossa. Teemahaastattelut saattavatkin houkutella kertomuksia esiin (Hyvärinen, 2010, 90).

Laadullisessa tutkimuksessa valitaan menetelmä, joka auttaa eniten ymmärtämään käsillä olevaa ilmiötä (Conklin, 2007, 276). Kerronnallisessa analyysissa on tavoitteena selvittää, miten ihmiset kertovat kokemuksistaan, miten he järjestävät niitä ja millä tavoin he kertovat niistä (Riessman, 2008, 11; Keats, 2009, 181). Kertomukset ovat erityisesti lapsille normaali todellisuuden ja kokemustensa jäsentämisen tapa, jonka avulla he määrittävät minuuttaan suhteessa muihin (Greene & Hogan, 2005a, 200, 208). Ihminen jäsentää kertomusten avulla kokemuksiaan, joten kertomuksissa ollaan kiinnostuttu juuri kokemuksista. (Riessman, 2008, 8; Aaltonen ja Leimumäki, 2010, 119.)

Anna De Fina ja Alexandra Georgakopoulou jakavat kerronnallisen analyysin kahteen eri koulukuntaan: perinteiseen ja vuorovaikutukselliseen malliin. Perinteinen menetelmä perustuu haastatteluilla kerättyihin kertomuksiin ihmisten kokemuksista. Kertomusten tulee olla rakenteellisesti tarkkoja, sisältäen alun, keskikohdan ja lopun, ja tarinan kertojan tulee kertoa tarinaa monologisesti ilman jatkuvaa dialogia haastattelijan kanssa. Vuorovaikutuksellisen mallin keskiössä ovat taas narratiivien eli kertomusten tuottamat käsitykset itsestä. (De Fina ja Georgakopoulou, 2008, 379-380.) Tutkielmani lähtökohta sijoittuu näiden kahden koulukunnan väliin. Tarkastelen analyysissa lasten kokemuksia, mutta kertomuksen rakenne ei ole niin tarkka kuin perinteinen malli vaatii. Haastattelut etenivät myös dialogimaisesti haastattelijan ja haastateltavien kesken ja lasten monologista puhetta ja kertomuksia esiintyi vähemmän.

Ennen kertomusten tarkastelua tulee määritellä, mikä on kertomus ja miten se rajataan muista tekstilajeista. Haastattelu muodostaa vain harvoin yhden suuren kertomuksen, jota voitaisiin tarkastella. Tekstin sisäiset, pienemmät kertomukset, ovat yksittäisiä tarinoita yleisempiä. Muiden tekstilajien, kuten selitysten sekä kuvausten, erottaminen kertomuksista on tärkeää, jotta kertomuksien luonne ja sisältö eivät sekoitu muiden tekstilajien kanssa. Kertomuksen yleinen määritelmä on, että se sisältää vähintään kaksi ajallisesti eroavaa tilannetta ja tilanteet ovat kokemuksellisia. (Hyvärinen, 2010, 91). Kertomusten kokemuksellisuus tulee esiin yksilön kertomisen tavasta.

David Herman loi mallin kertomuksen prototyypille. Kertomuksen tulee sisältää neljä tekijää, jotta se voidaan määritellä kertomukseksi. Ensimmäisenä kertomuksesta tulee käydä ilmi tilannesidonnaisuus: kuka on tarinan kertoja ja missä kontekstissa ja ympäristössä kertomus tapahtuu? Toiseksi kertomuksesta tulee käydä ilmi tapahtumien ajallinen kulku, vaikka kertoja ei kertoisikaan tarinaa kronologisessa järjestyksessä. Kolmanneksi kertomuksen tulee sisältää maailmojen tai häiriöiden luomista. Kertomus kertoo joko normaalista elämästä tai se sisältää jotakin epätavallista, yllättävää, jännittävää tai uutta joka poikkeaa normaalista arkisesta tilanteesta. Viimeisenä kertomuksen tulee sisältää tapahtuman elämissen kuvaaminen eli kokemuksellinen ulottuvuus, joka on myös kertomuksen yleinen määritelmän kriteeri. (Herman, 2009, 17-21.) Mukailen tutkielmassani Hermanin prototyyppiä kertomuksesta sovittaen sen kuitenkin lasten kertomisen tavalle sopivaksi. Määrittelen kertomuksen pohjaten yleiseen sekä Hermanin määritelmään. Kertomus on kokemuksellinen kuvaus tapahtuneesta tai hypoteettisesta tapahtumasta, josta pystytään tulkitsemaan ajallinen kulku sekä tapahtuman konteksti.

Pienet lapset kertovat tarinoita omista kokemuksistaan eri tavalla kuin vanhemmat ja aikuiset. Kertomuksen tapahtumat ja siihen liittyvät tunteet eli kokemuksellinen ulottuvuus pidetään tarinoissa usein erillään. Kuvauksia siitä, miltä jokin kokemus tuntui ei kuljeteta muun tarinan mukana. (Engel, 1995, 87.) Kokemuksellisuus ei näin ole kuvattu selkeästi tarinoissa. Lasten tarinoiden ajallinen kulku eroaa myös aikuisten tarinoista. Aikuisten tarinat etenevät yleisesti kronologisessa järjestyksessä, jolloin kuulijan on helppo pysyä mukana tarinan kulussa.

Lasten tarinoissa ajallinen kulku voi esiintyä sekaisin ja epäjärjestyksessä, jolloin tutkija pääsee vasta analyysivaiheessa tarinaan sisälle (Engel, 1995, 89).

Keskityn analyysissani haastatteluissa esiintyviin pieniin kertomuksiin (*small stories*), jotka välittävät tietoa ihmisen kokemuksista ja identiteetistä sekä kertovat eletystä maailmasta. Pienet kertomukset ovat arkipäiväisiä, normaaleja tilanneselostuksia, jotka jätetään usein isojen kertomusten varjoon. Arkipäiväisiä kertomuksia ei pidetä yhtä merkityksellisinä, sillä ne ovat toistuvia tapahtumakuvauksia. (Bamberg, 2007, 5-6, 17, 23.) Tarkastelen analyysissä Hyvärisen (2010, 93) mukaisesti teemojen houkuttelemia kertomuksia. Pienet tarinat sopivat osallisuuden kokemusten selvittämiseen, sillä osallisuus on jatkuvasti läsnä lasten elämässä. Kertomukset osallisuudesta eivät välttämättä ole suuria kertomuksia mulistavista elämänvaiheista tai tapahtumista vaan ne voivat olla pieniä, arkipäiväisiä kertomuksia osallisuuden toteutumisesta tai toteutumattomuudesta.

Tarinan kertoja on kulttuurinsa asiantuntija (Hyvärinen, 2010, 114). Haastattelut sekä kyselyt muodostavat aineiston kokonaisuuden, josta lähdän tarkastelemaan lasten kokemuksia. Tutkittaessa ihmisten kokemuksia kerronnallinen analyysi mahdollistaa eri kokemusten tarkastelun kertojien näkökulmasta. Tarinat eivät itsessään kerro ihmisen luonteesta ja käsityksistä vaan ne vaativat tulkitsemista, jotta tarinoiden takaisiin käsityksiin voidaan päästä (Riessman, 2008, 3). Pyrin säilyttämään lasten äänen kertomuksissa, vaikka tutkijana tulkitsem niitä ja koan kasaan.

Kertomuksia voidaan tulkita monella eri kerronnallisella menetelmällä. Tutkijan tulee valita omaan tutkielmaansa sopiva menetelmä, jota tutkimusongelma sekä tutkimuskysymykset ohjaavat (Eskola ja Suoranta, 1998, 116.) Hyödynnän tutkielmassani Riessmanin (2008, 57) temaattista analyysimenetelmää, joka noudattaa fenomenologisen tutkimuksen piirteitä. Analyysin aluksi haastatteluita tarkastellaan yksilöllisesti ja niistä pyritään rakentamaan kronologisesti eteneviä kertomuksia. Tämän jälkeen kertomuksia tarkastellaan yksittäin ja niiden merkitykset tuodaan esiin. Lopuksi haastattelut kootaan yhteen suuremmiksi luokiksi ja niitä konkretisoidaan esimerkkien avulla.

3.3.2 Analyysin etenemisen kuvaus

Tutkimusongelma suuntaa tutkijan näkökulman eli miten aineistoa lähestytään (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen, 2010, 11). Aineistoni koostuu haastatteluista sekä kyselystä, jotka analysoin ensin erikseen ja yhdistin lopuksi. Tutkimusongelmani, toisluokkalaisten osallisuuskokemusten toteutuminen, kulki analyysin läpi mukana ja pyrin vastaamaan analyysin avulla ongelmaan.

Aloitin analysoinnin kyselylomakkeiden läpikäynnillä ja koodaamisella. Kävin kyselylomakkeet yksittäin läpi ja tein vastauksista Excel-tilukon. Numeroin jokaisen lomakkeen tilukkoon numeroin 1-56 ja kirjoitin saman numeron kyselylomakkeeseen, mikäli minun tarvitsisi palata myöhemmin tiettyyn yksittäiseen vastaukseen. Tilukon yläsarakkeiksi muodostuivat vastaajan numeron ja sukupuolen lisäksi kyselyn kysymykset. Kyselyyn vastattiin värittämällä vastausta vastaava naaman kuva: iloinen, vakava tai surullinen naama. Annoin jokaiselle vastausvaihtoehdolle tilukkoon numeerisen luvun jatkokäsittelyä varten. Iloinen naama sai luvun 1, vakava naama luvun 2 ja surullinen naama luvun 3. Sukupuolet merkitsin luvuin 1 (= tyttö) ja 2 (= poika).

Kyselyn viimeinen kysymys oli vapaaehtoinen avoin kysymys, jonka vastaukset kirjoitin tilukon viimeiseen sarakkeeseen. Kokosin vastaukset yhteen yhdistäen samat vastaukset (+ -merkki vastauksen perässä) ja muodostin vastauksista kuusi kategoriaa: välitunnit, oppitunnit, kouluruokailu, mielikuvitukselliset ehdotukset, retket ja muut. Luokittelin kategoriaan 'Muut' ne ehdotukset, jotka esiintyivät yksittäin, kuten kiusaamisen vähentäminen, en mitään ja enemmän leluja. Mielikuvitukselliset -luokkaan luokittelin ehdotukset, jotka olivat haasteellisia toteuttaa, kuten vesiliukumäki sekä vuoristorata. Osa lapsista piirsi kuvan kyselyn toiselle puolelle, joten kirjoitin tämän sulkeisiin samaan sarakkeeseen avoimen kysymyksen kanssa. En käyttänyt piirustuksia kuitenkin analyysin myöhemmissä vaiheissa, sillä ne eivät tuoneet lisäarvoa tutkimusongelmani kannalta. Merkkasin haastatteluun osallistuneet lapset tilukkoon erikseen punaisella ja kirjoitin vastaajan numeron perään vastaajan nimen, jotta analyysivaiheessa haastatteluun osallistuneiden lasten kyselyt olisi sujuvaa löytää. Kokosin vastauksista tilukot, jotka esittelen myöhemmin alaluvussa 4.5.

Aloitin haastatteluiden analyysin litteroinnilla. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 81. Litteroin ensin ryhmähaastattelun, jonka jälkeen jatkoin yksilöhaastatteluihin haastattelujärjestyksessä. Merkitsin lasten puheenvuorot heidän tutkielmaa varten muuttamillani nimillä. Omat puheenvuoroni merkitsin merkinnällä #H, joka helpotti litteraatin myöhempää tarkastelua ja puheenvuorojen seuraamista. Ensimmäisessä vaiheessa luin litteraatteja läpi yksitellen ja kirjoitin muistiinpanoja havainnoistani. Erottelin tekstistä kertomukset määritelmäni mukaisesti ja merkkasin kertomukset ylös. Keskityin Bambergin (2007) mukaisiin pieniin kertomuksiin, jotka muodostuivat usein monesta eri puheenvuorosta. Yksi syy kertomusten katkonaisuuteen oli, että jouduin yksilöhaastatteluissa useaan kertaan houkuttelemaan lapsia kertomaan kokemuksistaan ja kannustamaan kertomusten jatkamista. Valitettavan monta kertaan jouduin tyytymään vastaukseen en osaa sanoa, jolloin kertomuksia ei syntynyt kaikista haastattelun aiheista.

Haastattelut olivat kysymys-vastaus tyyppisiä ja lasten puheessa oli vähän minämuotoista kerrontaa. Kokosin kertomukset kokonaisista lasten kertomista tarinoista sekä useammasta puheenvuorosta, joissa tarina eteni vaiheittain. Muokkasin litteroinnissa haastatteluista poistamalla ylimääräiset ilmaukset (öö, mm ja merkityksettömät sanat), jotta teksti olisi luettavampaa. Lisäsin kertomuksiin päättö- ja välimerkit sekä isot alkukirjaimet, jotka myös sujuvoittivat lukemista. Lasten yhteiset tarinat kokosin useamman lapsen puheenvuoroista poistamalla haastattelijan toteavat kommentit väleistä (kuten joo, okei, aha).

Kertomuksia koostui haastatteluista yhteensä 108. Yksilöhaastatteluissa kertomuksia oli 57 ja ryhmähaastatteluissa 51. Kertomusten koko vaihteli yhdestä virkkeestä,

Lassi: Tai sitte vois myös ruokailus tehdä silleen, että joskus tekis sellasen äänestyksen ja mikä ruoka sais eniten ääniä, nii olis jotenki jotenki ehkä viikossa kerran viikossa tai jotenki päivässä.

pidempään kerrontaan.

Kaisa: Tää ei liity kauheesti noihin luokan sääntöihin, mut yleensä on se että, niinkuu. Yleensä autetaan opettajaa siivoamaan, jos on vaikka luokka sotkunen, nii pitää siivota se luokka. Jos on vaikka perjantai, ja meil on just ollu joku askartelutunti, ni sitte kaikki auttaa siivoamaan ja sillee. Jos toisen reppu on lattialla, nostaa toisen repun ja sillee. Sit lakasee lattiat ja siivoo pulpetit. Jos niinku meil on semmoset kakstasoset pulpetit, et jos sen nostaa ylös, sen voi nostaa ylös, sit sen voi laskee alas. Ni voi päättää, et onks kaikkien pulpetit ylhäällä vai alhaalla. Ja sitte niiden pulpetit, keiden on alhaalla, kaikki laitetään alas ja sillee et. Ja sitte pyyhitään taulu ja se lukujärjestys pois seinältä ja sillee, et näyttää niinku luokka kivalta. Ja sit, koska sit opellekki tulee hyvä mieli taas maanantaina.

Ryhmähaastattelussa lapset kertoivat kertomuksia sekä yksin että yhdessä. Yhteisiä tarinoita syntyi tilanteista, jotka herättivät lapsissa tunteita tai olivat yhteisesti koettuja, kuten välituntivälineiden merkkäminen, mistä lapset saavat päättää koulussa ja ruokailukertojen sopiva määrä. Luokittelin yhteisiksi tarinoiksi kertomukset, joissa oli enemmän kuin yksi kertoja. Kolme lasta, Kaisa (12), Niilo (10) ja Lassi (10), kertoivat ryhmähaastattelussa eniten kertomuksia. Aatu kertoi kuusi kertomusta, Tero kaksi ja Juuso yhden. Elisa ei kertonut yhtään omaa kertomusta, mutta hän osallistui yhden yhteisen kertomuksen, Ruokailukertojen määrä, tuottamiseen. Yksilöhaastattelut etenivät kysymys-vastaus tyyppisesti. Eniten kertomuksia oli Kaisan (19) haastatteluissa. Vähiten kertomuksia oli taas Juuson, Elisan ja Lassin haastatteluissa, joilla kaikilla kertomusten määrä oli viisi.

Kertomusten erottamisen jälkeen jatkoin Riessmanin menetelmää mukaillen ja analysoin kertomusten merkityksiä. Selvitin, mistä kertomukset kertovat ja mikä merkitys niillä on. Pyrin tarkastelemaan kertomuksia osallisuuden kautta. Osallisuuden tasomalli toimi analyysissa peilauspintana, mutta se ei rajoittanut analyysin tekemistä ainoastaan kertomusten vertaamiseksi mallin mukaisiin osallisuuden portaisiin. Hyödynsin tasomallia lopullisten merkitysluokkien analyysissa. Haastatteluja ohjasivat aiemmin asetetut teemat, joten oli oletusarvoista, että kyseiset teemat nousivat esiin analyysissa. Pyrin ottamaan huomioon myös muut teemat, jotka nousivat esiin lasten puheista. Ennalta määrätty teemat ohjaavat haastattelun kulkua haluttuun suuntaan, mutta ne eivät saa rajata tutkijan lukuperspektiiviä mielenkiintoisemmilta teemoilta (Hirsjärvi ja Hurme, 2004, 173).

Merkitysluokkien kokoaminen lähtee pienistä merkitysluokista kohti suurempia abstrakteja kokonaisuuksia (Huusko ja Paloniemi, 2006, 167). Analyysimenetelmäni perustuu aineistolähtöiseen tulkintaan, jossa tulkintoja tehdään aineiston perusteella (Hyvärinen, 2010, 90). Luokittelin aluksi kertomukset yksin ja yhdessä tuotettuihin kertomuksiin. Jatkoin tästä luokittelemalla kertomukset alatasen merkitysluokkiin, jotka ovat nähtävissä kuvion 2 oikeanpuoleisista laatikoista. Vasemmanpuoleisissa laatikoissa on kuvattu ylätasen luokat. Tarkastelin yksittäisten kertomusten merkityksiä ja jaottelin niitä yhteisten piirteiden mukaisesti eri luokkiin. Esimerkiksi kuvion ensimmäinen alaluokka kokeilunhalu sisältää merkitykset kokeilin, pääsenkö vai en, uusien juttujen kokeilu ja halusin testata, vaikka en muuten halunnut asettua ehdolle. Hyödynsin luokittelun apuna haastattelurunkoni kysymyksiä. Lasten vaikutusmahdollisuuksista huolehtimisen ensimmäinen alaluokka, me (lapset) saadaan vaikuttaa, syntyi kysymyksen, mihin te lapset pystytte vaikuttamaan, pohjalta.



Kuvio 2. Ylä- ja alatasen merkitysluokat

Lopullisia merkitysluokkia muodostui viisi ja ne syntyivät kysymysten teemojen sekä lasten nostamien teemojen mukaisesti. Pysin pitämään luokittelussa mukana ajatuksen tutkimusongelmastani ja miten parhaiten vastaan tuloksilla tutkimuskysymykseeni. Salo kritisoi, etteivät koodaaminen ja teemoittelu yksistään riitä analyysin tekemiseksi vaan analyysia tulee kuljettaa yhdessä teorialiedon

kanssa. Teoria ohjaa analyysin etenemistä, jolloin vältetään vanhan tiedon toistamiselta ja keskitytään uuden luomiseen. (Salo, 2015, 181-182). Analyysin eri vaiheissa pohjasin kertomusten teemoja ja niiden esiintymistä teorialietoon ja osallisuuteen. En ottanut huomioon kertomuksia, jotka käsittelivät aiheeni ulkopuolisia teemoja.

Haastatteluiden analyysin jälkeen jatkoin analyysia yhdistämällä kyselyn tulokset kertomuksiin. Kyselyn tulokset oli jaoteltu Excel-tilukkkoon, josta oli mahdollista tarkastella vastauksien määriä sekä tehdä tästä tämän aineiston perusteella johtopäätöksiä. Kyselyn tarkoituksena oli saada heijastuspintaa haastatteluille ja tarkastella lasten osallisuuskokemuksia hieman suuremmalla otannalla. Kyselylomake oli teemahaastattelurungon kysymysten mukainen, joka teki kyselyn tuloksista ja haastatteluista helpommin vertailtavia. Kyselyyn vastasi 56 lasta, joka ei otantana täytä määrälliseen tutkimuksen kriteerejä. Tutkimukseni ei siis ole mixed methods -menetelmän mukainen vaan pysyy laadullisena.

4 Toisluokkalaisten kokemukset osallisuudesta

Haastatteluiden ja kyselyn perusteella syntyi viisi merkitysluokkaa, jotka olivat halu olla merkitsevä toimija, välituntivälineistä päättäminen, lasten vaikutusmahdollisuuksista huolehtiminen, koulukiusaamisen vähentämiseen vaikuttaminen osallisuuden tavoitteena sekä paremman koulun tavoittelu. Kategoriat valikoituivat tutkielman aiheen mukaisesti, joten ne koskivat lasten osallisuutta ja osallistumista koulun toimintaan ja koulua demokraattisena yhteisönä. Luvun tavoitteena on vastata tutkimuskysymykseen, miten toisen vuosiluokan oppilaat kokevat osallisuutensa toteutuvan kouluyhteisössä.

4.1 Halu olla merkitsevä toimija

Kaisa: No mä tykkäsin esimerkiks, ku sanottiin, että noniin nyt mä en päässy ympäristö-agentiks. Ni sit mä halusin päästä oppilaskuntaan, koska mä halusin päästä jokskuks ja sit mä pidin niin hyvän vaalipuheen et kaikki äänesti mua.

Kertomukset piirtävät karttaa, miksi oppilaskunnan hallitukseen haetaan ja mikä rooli oppilaskuntatoiminnalla koulun osallisuusryhmänä on. Kaikki lapset oli valittu oppilaskunnan hallitukseen luokkakohtaisilla äänestyksillä ja ehdolle asettuminen oli vapaaehtoista. Kysyin sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluissa lapsilta, miksi he olivat lähteneet mukaan oppilaskunnan hallitukseen. Moni vastasi, ettei alun perin ollut kiinnostunut tai halukas lähtemään mukaan hallitukseen, mutta halusi kokeilla millaista siellä olisi. Vastauksista syntyi kertomus siitä, miksi oppilaskuntaan haettiin.

Teron, Niilon ja Lassin motiivina oli kokeilunhalu.

Tero: Mä pääsin tänne nii et et mä panin sama tääl et mä panin niin hyvän puheen. Mä yritin mä vaan panin jonku puheen, sit mä sit se mua vaan tultiin äänestämään ihan sairaan paljon. Sit mä mul ei ollu periaattees ees vähän niinku tarkotusta päästä tänne vaan mä yritin, mulla oli aivan sama pääsisiks mä tänne. Mut sit ku mä pääsin, nii sit mä olin

vähän yllättyä siitä. -- Mä en tiedä (miksi halusin), mä vaan äänestin vähän niinku huvikseen. Et mä vähän niinku et mä halusin tänne vähän niinku nii et vaa kokeilee et pääsekö vai ei.

Terolla ei ollut erityistä motiivia osallistua hallituksen toimintaan. Hän kertoo hakeneensa luokkansa edustajaksi hovin vuoksi. Hänelle ei ollut merkitystä, valitaanko hänet vai ei ja lopputulos oli yllättävä. Niilo kertoo, ettei hän tiennyt halusiko hän osallistua vai ei.

Niilo: No tota, no mä halusin kokeilla, mimmot tääl on ja silleen -- Mä en oikeastaan tienny haluunks mä, mut mä tykkäsin uusii juttui kokeilla, nii mä kokeilin. Sit mä, mä olin vaa, yritin parhaani tehdä jonku (puheen) vaa ihan vaan päästä. Ja sitte tuli silleen hyvä siitä puheesta et minä keksin vaan jotenkin päästä semmosen tosi hyvän tai ei nyt tosi hyvän, mut aika hyvän nii sit mä pääsin tänne.

Niilo kertoo pitävänsä uusien asioiden kokeilusta, joka oli hänellä motiivina ehdolle asettumisessa. Tämä lisäksi hän on kiinnostunut hallituksen toiminnasta. Niilo halusi tietää, minkälaisista hallituksessa toimiminen on. Hän kertoo Teron lailla pitäneensä hyvän puheen, jonka takia päätyi hallitukseen. Lassi kertoo seuraavissa kertomuksissa omista motiiveistaan:

Lassi: Mul oli sillee, et mä olin aluks sillee, et mä en haluu mennä sinne. Mut sinne oli sillee et sinne piti mennä pitää pitäis ainaki tulla äänestykseen kaks poikaa, ja sit kaikki halus mä menisin. Sitte kun äänestettiin, tuli selville et Aatu sai viis ääntä -- Mä en sillee mä mä ajattelin et vaan testata et minkälaisista täällä on. Mut kyl mä nyt tiedän, minkälaisista tääl on, ja täällä on ihan kivaa ja sillee.

Lassi: -- Mä oon aika sellane mä oon yleensä aika rohkee, et vaikka mä en niinku jotenkin haluis mennä jonnekki, nii sit mä ehkä kuitenkin sit meen sinne. Et aa piti olla kaks poikaa tähän tänne oppilaskunnan hallitukseen, nii ei oikeen kukaan muu ei halunnu tulla. Sit mä rohkaistu ja päätin sit tulla -- on se (ehdolle asettuminen) kyl ollu ainaki (hyvä ratkaisu).

Lassi kertoo asettuneensa ehdolle pakosta, koska kahden pojan piti olla ehdokkaana heidän luokaltaan. Luokan lapsilla ei näin ollen ollut suurta innostusta hallitukseen pyrkimiseksi. Lassi asettui ehdolle, sillä hän on luonteeltaan rohkea ja

uhrautui muiden luokan poikien puolesta. Omaa kiinnostustaan Lassi kuvaa kertoen, että halusi testata, millaista hallituksessa olisi. Hänen motiiveja olivat siis kokeilunhalun lisäksi uhrautuminen ja rohkeus. Lassi toteaa lopuksi kokeneensa toiminnan ihan kivaksi ja on tyytyväinen hallituksen jäsenyydestä.

Aatun, Elisan ja Kaisan motiiveina olivat sosiaaliset syyt.

Aatu: Et tota noin. Mä en niinku ollu nyt ihan varma heti, et oisiks mä halunnu tänne. Mut ku sen jälkeen niin ku melkein meiän koko luokka halus et mä meen, joten mä menin, halusin tulla. -- Me (Aatu ja Lassi) oltiin ainoit jotka tahto -- jos meit poikii ois halunnu tulla tänne kolme ni ku tuo tuo ja joku ja mä oisin saanu vähiten, mä oisin ollu nii raivona oikeesti et mä en päässy tänne -- Koska noku tänne pääs Lassi joka on mun yks paras kaveri.

#H: Halusiks sä siis sen takia erityisesti vai?

Aatu: Nii ja mä halusin myös jonku takia mä en muista itekkään.

Aatu tuo esiin hänen ja Lassin yhteisessä kertomuksessa motiivikseen, että hän halusi ehdottomasti päästä samaan hallitukseen Lassin kanssa. Hän käyttää voimakasta ilmaisua ”mä oisin ollu nii raivona”, mikäli ei olisi päässyt mukaan toimintaan. Aatun motiivina olivat näin sosiaaliset syyt. Hän halusi päästä samaan ryhmään hyvän ystävänsä kanssa. Hän ei osannut sanoa muita motiiveja toimintaan lähtemiseksi. Elisan motiivina oli opettajan kannustus:

Elisa: No siis aluksihan mä en ees hakenu sinne, ku siis mähän hain sinne ympäristö-agentiksi, mutta mä en päässy sinne. Niin Suvi sai vissiin neljä ääntä, Hanna sai viis ääntä, mä sain kolme ääntä. Nii sitte ku Heidi (opettaja) ehdotti et mä menisin sinne oppilaskuntaan, sitte et alukshan Jussi olis mä olin varajäsen ja Jussi oli niinku se, varsinainen jäsen. Mut sitte ku Jussi ei oo ollu niis kokouksissa, nii sitte Heidi sano et mä oon nyt se sitte se (varsinainen jäsen).

#H: Joo miltä se sun mielestä tuntu?

Elisa: Hyvältä

#H: Oleksä tykänny olla siellä?

Elisa: Joo

Elisan motiivi oppilaskunnan hallitukseen menemiseen oli sosiaalinen, opettajan kannustus. Alanko havaitsi tutkimuksessaan, että suurin syy osallistua osallisuusryhmään hänen aineistonsa perusteella (n=51) oli opettajan pyyntö. Lapset

saattoivat kuitenkin tulkita opettajan pyynnön käskynomaisena, jolloin pyynnöstä oli vaikea kieltäytyä. (Alanko, 2013, 122-123.) Voidaan pohtia, onko osallistuminen osallisuusryhmään tällöin lapsen mielenkiinnon vai opettajan toiveiden mukaista. Toisaalta Elisa oli lopulta tyytyväinen, että oli päässyt varsinaiseksi jäseneksi. Myös Alanko (2013, 123) havaitsi saman omassa tutkimuksessaan.

Elisa kertoo hakeneensa ensi ympäristöagentiksi, mutta häntä ei valittu. Myös Kaisalla oli samanlainen historia. Hän selittää osallistumistaan kertomuksessaan:

Kaisa: No siks, että mun äiti on töissä WWF:llä, ja meil on sekä ympäristöagentit että oppilaskunta. Ja monet vaikuttaa tai molemmat vaikuttaa niinku koulun asioihin. Ja mä haluisin olla niinku ku mä en päässy ympäristöagentiks vaan mun paras kaveri Heli, siis paras kaveri koulusta paras kaveri joka tapauksessa, ni pääsi ympäristöagentiks ja mun toinen kaveri pääsi varaympäristöagentiks. No, mäki halusin niinku päästä johonki. Ja sit mä yritin pitää niin hyvän puheen ku vaan mahdollista ja sit mä pääsin oppilaskuntaan.

#H: Harjoitteliksä paljon sitä puhetta?

Kaisa: Ei ku siin piti vaan niinku ei ei ollu niinku mitenkään sanottu, että pitää harjotella mitään. Siin oli varmaan niinku joku testi, että ootsä tarpeeks hyvin, osaaks sä sanoa sen sun mielipitees ja sillee. Ni niinku siin piti vaan niinku miettiä tai sanoa muille, että minkä takia sinä haluaisit. Ja mun puhe oli jotenki semmone, että must ois kiva saada tästä koulusta semmonen, että tääl ei kiusattais. Sit must ois kiva saada sitte täst koulust niinku jotenki värikäs ja semmonen kaunis, et kaikilla ois hauska olla tääl ja kenellekään mikään ei olis niinku vaikeeta ja ketään ei pakotettais tekemään mitään.

Kaisan kertomus tuo ainoana kertomuksena esiin motiivina vaikuttamisen, mahdollisuuden päästä vaikuttamaan jossakin ryhmässä. Hän kertoo mainostaneensa puheessaan asioita, joita haluaisi muuttaa koulussa. Hän siis näkee hallituksen paikkana, jossa voidaan vaikuttaa koulun asioihin, kuten kiusaamisen vähentämiseen sekä koulun ja oppilaiden viihtyvyyteen. Hän kertoo puheiden pitämisestä ja näkee sen testinä ehdokkaille, miten hyvin he selviytyisivät tehtävästään hallituksessa. Toisena motiivina Kaisa tuo esiin vanhempansa työpaikan kansalaisjärjestössä, jossa on mahdollista päästä vaikuttamaan asioihin laajemmalla tasolla. Kaisalla on myös motiivi vaikuttaa omaa lähiympäristöään ja yhteisöään koskeviin asioihin. Motiivina on tällöin sosiaalisesti syyksi luokiteltava kodin vaikutus. Äidin ammatti on herättänyt Kaisassa mielenkiinnon vaikuttamiseen.

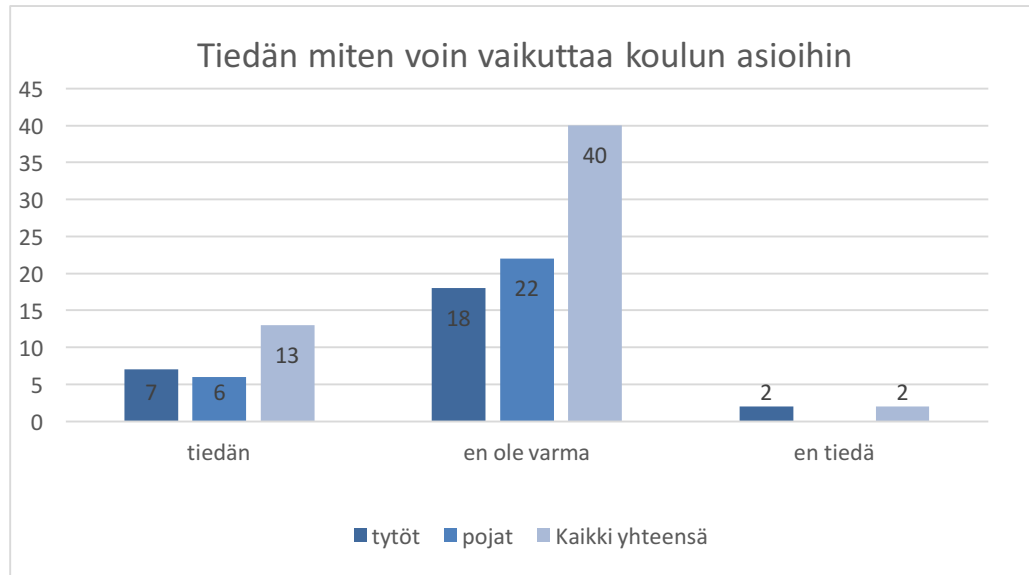
Haastateltavista lapsista tyttöjä oli kaksi ja poikia viisi, joten pojat olivat yliedustettuina. Alangon tutkielmassa tulos oli päinvastainen (2013, 246), mutta molempien otosten ollessa pieni, ei tuloksista voida tehdä laajempia johtopäätöksiä. Jäsenet ja varajäsenet valittiin luokissa äänestämällä kahdesta tyttö- ja kahdesta poikaehdokkaasta, joista poikia valikoitui enemmän oppilaskuntaan. Oppilaskunnan hallituksen lisäksi koulussa toimi toinen osallisuusryhmä, ympäristöagentit, joka Kaisan ja Elisan kertomusten perusteella saattoi olla tytöille mieluisempi paikka. Tällöin vaikuttamisesta kiinnostuneet tytöt saattoivat hakea enemmän ympäristöagenttien jäseniksi ja pojat oppilaskunnan hallituksen. Poikien yliedustavuus hallituksessa ei siis näin ole suoraan yhteydessä kiinnostukseen vaikuttaa ja osallistua toimintaan.

Aineistossani lasten motiivit jakautuvat neljään luokkaan, suluissa motiivien esiintymisien määrät: kokeilunhalu (kolme), uhrautuminen ja rohkeus (yksi), sosiaaliset syyt (kolme) sekä vaikuttamismahdollisuudet (yksi). Alangon tutkimuksessa lasten motiiveja olivat lyhyt harkinta (ei merkitsevää motiivia), vaikuttamismahdollisuudet, mahdollisuus päättää asioista, kuulluksi tuleminen sekä uusien sosiaalisten suhteiden solmiminen. Vaikutusmahdollisuudet olivat hänen aineistonsa perusteella suurin syy. (Alanko, 2013, 142-145.) Alangon tutkimuksen lapset olivat iältään 10–17-vuotiaita lapsia ja nuoria eli tutkielmani lapsia vanhempia, joka voi vaikuttaa vaikutusmahdollisuuksien tiedostamiseen. Tietoisuuden kehittymisen nousi esiin Teron kommentista, jossa hän kertoi luottavansa siihen, mitä aikuiset sanovat.

Tero: No opettaja ainaki sitä sano, ni kyl mä siihen mun mielestäki oon samaa mieltä.

Vanhemmat lapset saattavatkin olla kriittisempiä tiedolle ja haluavat faktatietoa toisen sanaan luottamisen sijasta. Nuoret eivät usko samalla lailla aikuisen sanan ja auktoriteettiin. Thornberg ja Elvstrand (2012, 47-48) kuvasivat samaa tutkimuksessaan havaitsemaansa asiaa naiiviksi luottamukseksi, joka on erityisesti pienille lapsille ominainen tapa luottaa aikuiseen ainoastaan aikuisen statuksen takia.

Kyselyni ensimmäinen kohta (kuvio 3), tarkasteli lasten käsityksiä siitä, miten he pystyvät vaikuttamaan koulun toimintaan. Tulosten mukaan lapsilta puuttuu tietoa omista vaikutusmahdollisuuksistaan.



Kuvio 3. Vastaukset kohtaan: Tiedän miten voin vaikuttaa koulun asioihin

Kaksi kolmasosa lapsista olivat epävarmoja tavoistaan vaikuttaa. Vain 13 lasta vastasi tietävänsä, miten vaikuttaa ja kaksi lasta ei tiennyt, miten vaikuttaa. Aineiston perusteella suurin osa lapsista eivät olleet varmoja, miten vaikuttaa koulun asioihin. Weckström ym. (2017) havaitsivat myös tutkimuksessaan, että lapsilta puuttuu tietoa osallistumisen keinoista, joka heikentää osallisuuden toteuttamista. Kouluterveyskyselyihin verraten hieman alle puolet peruskoululaisista eivät tiedä, miten pystyvät vaikuttamaan koulun asioihin. En tiedä -vastaukset olivat koottu kouluterveyskyselyssä vastausvaihtoehtoista eri mieltä sekä täysin eri mieltä. (THL, kouluterveyskysely, kouluolot). Tutkielmassani vakavan naaman valitsi yli puolet kyselyyni vastanneista, joista osa on voinut vastata eri mieltä ja osa samaa mieltä mukaisesti. Tästä voidaan saada kuitenkin viitteitä, että nuoremmat lapset kokevat tietävänsä hieman paremmin, miten pystyvät vaikuttamaan koulussa.

4.2 Välituntivälineistä päättäminen

Kaisa: Mut totaa sitte kerran me tehtiin sillee, et oli niinku eka kerta, ku meil oli se kokous, ni meil oli semmonen iso ympyrä, ja sit me juteltiin kaikkee tosi kivaa ja et mitä me voitais tehdä. Sai piirtääs mitä haluis koulun pihalle.

Välituntivälineistä päättäminen tuli esiin lasten puheista esimerkiksi kysyessäni, mitä lapset olivat päässeet tekemään oppilaskunnassa ja mikä on ollut oppilaskunnassa toimimisessa parasta. Lasten mielestä oppilaskunnan tärkein tehtävä on tavaroiden hankinta ja sitä kautta viihtyvyyden lisääminen. Lasten kertomukset omista vaikuttamismahdollisuuksistaan piirtävät karttaa, miten lapset kokevat pääsevänsä osallistumaan koulun toimintaan.

Juuso: Onhan siel oppilaskunnan niinku semmonen et se auttaa vähän niinku koulua -- Noo se tuo tänne enemmän tavaroita ja sillei -- Tai semmosta et se vähän niinku siel ne oppilaskunnan jäsenet miettii jotain kivoja juttuja jota voitais vähän lisätä tänne.

Välineiden hankinta oli Juuson mielestä oppilaskunnan hallituksen tärkeimpiä tehtäviä. Lapset olivat päässeet syksyllä hankkimaan ja nimeämään välituntivälineitä koulun pihalle. Muita päätöksiä tai asioita hallitus ei ollut vielä tehnyt. Oppilaskunnan hallituksen tehtävät liitettiin eniten tavaroiden hankintaan, mikä voi johtua toiminnan toistaisesta yksipuolisuudesta ja vähyydestä. Hallitus ei ollut ehtinyt tehdä vielä muuta. Voidaan myös ajatella, ettei lapsilla ollut tietoa oppilaskunnan hallituksen mahdollisuuksista, jota vahvistaa kyselyni ensimmäisen kohdan vastaukset. Esittelin kyselyn tulokset edellisessä alaluvussa. Muut lapset kertoivat myös välituntivälineiden merkkämisestä oppilaskunnan tehtävien yhteydessä.

Aatu: Ainaki mee yhtenä päivänä tehtiin niin täällä, että tota noin, mee niinku joka oli äsken täällä ja lähti (ohjaava ope Minna) nii se aatteli et pitäs kaikkii uusii juttuja tarvittas tonne pihalle. Ni sitte me äänestettii ja jotkut osat toteutettiin ja jotkut taas ei. Mut oli ne oli se silti kiva, et me saatiin nyt jotain taas tänne koululle.

Elisa: No siellä on esimerkiksi se ollu, se tota niinku päätettiin, et ostetaan niinku koululle jotain uusia välikävälineitä. Esimerkiks on tullu palloja ja pulkkia ja lapioita ja maaleja ja palloja ja sit niist on tullu semmosia pomppupalloja kaikenlaist.

Kaisan, Aatun ja Elisan kertomukset kertovat, miten hallitus päätti hankkia välineitä koululle. Ohjaava opettaja oli ehdottanut asiaa eli aloite ei ollut lähtenyt lapsilta itseltään. Lapset saivat kuitenkin tehdä ehdotuksia, mitä hankitaan muun muassa piirtämällä ja he äänestivät myös itse näistä ehdotuksista. Toiminta voidaan tällöin sijoittaa osallisuuden tasomallin päätöksenteko-osallisuuteen, jossa lapset ja aikuiset päättävät asioista yhdessä. Aatu jatkaa päätöksenteosta ja tuo esiin koulun rajallisen budjetin:

Aatu: -- (päädettiin niin, että) nooo kaikki niinku viittas. Ja sitte me niinku aina kysyttiin et mikä se mielipide oli ja sitte katotaan et toteutuus se vai ei, koskaa koulul ei oo niin paljoo rahaa siihen nii.

Myöhemmin myös Kaisa tuo rahan esille kertoessaan, miten haluaisi muuttaa koulua.

Kaisa: Mä halusin, että tänne tulis käytäville säkkituoleja ja sitte luokkaan tulis joku semmone pyörivä tuoli ja sitte kyllä ehdottomasti keinut koulun pihalle -- Vois saada joka vuosi sitä Liikkuva koulu rahaa, nii joskus jos kaikki oppilaat me saatais tarpeeks rahaa ja kaikki oppilaat toivois keinuja, ni kyllä me varmaan keinut hankittais.

Kaisa ja Aatu tiedostavat koulun rajalliset resurssit eli mitä on mahdollista toteuttaa ja mitä ei. Resurssien rajallisuus vaikuttaa lasten osallistumismahdollisuuksiin. Lassi näki oppilaskunnan roolin välineiden hankkijana jopa niin vahvana, että ei pitänyt hallitusta välttämättömänä, mikäli joku muu taho hoitaisi hankinnat.

Lassi: Oppilaskunnan tarpeellisuus) riippuu, minkälainen koulu se on. Että jos siellä on jotku te vähän erilaiset tavarat, ni siellä ei välttämättä sit tarvi niit olla kuhan jotku joku sillee. -- No se voi olla sit vaan, et opettajat sit varmaan. -- Varmaan ihan yhtä hyvä tai sitte jos opettajat ei nii sitte joku rehtori. Kaikki ois varmaan ihan yhtä hyvii.

Välituntivälineiden merkkäminen houkutteli lapsia kertomaan yhteisesti koettua hauskaa tarinaa välineiden merkkämisestä, joka osoitti toiminnan merkityksellisyyttä.

Niilo: Se se oli Lassin kaa niin kivaa, ku semmonen hulavanne joka on niinku näin ohut nii helppo kirjottaa.

Lassi: Ja sitte meil oli ärsyttävää, ku meil oli semmoset puujalat, jotka oli semmoset me revittiin kuinka sitä muovioia ja saksillaki mut ei se menny rikki.

N: Ja semmonen fail kävi että ku, meil ei kerrottu mihin ne menee ni me kirjoitettiin (koulun nimi) peruskoulu rakennus 1 vaiks niiden piti mennä jonnekki rakennus 2:een.

L: No ei se ei ei se ollu sillee.

N: Joo joo

L: Ei se haitannu, mut ne sano et piti kirjottaa.

N: Nyt ne nyt ne varmaan tulee meille sitte, ku siinä lukee rakennus 1.

L: Mut se sano nii

Juuso: Niin sano

Kaisa: Et kirjottakaa kaikkiin (koulun nimi) peruskoulu rakennus 1.

K: Mut sit se sit se sano sanottiin lopuks niinku että

N: Niihin mitkä menee rakennus 2:seen

K: Ei, nii

N: Niihin mitkä menee rakennus 2:seen vai olik se rakennus 3:seen, mut sil ei oo välii taaskaan. Nii ni sit se sano et kirjottakaa niihin tota rakennus 1 tai rakennus 2 olik se, kai se oli rakennus 2.

Lapset olivat päässeet osallistumaan välineiden merkkäamiseen, jonka he kokivat tärkeäksi muistoksi hallituksen toiminnasta. Toimintaan osallistuminen opettaa myös tärkeitä taitoja, kuten edellisessä kertomuksessa vuorovaikutustaitoja. Mager ja Nowak (2012, 44) havaitsivat, että osallistuminen päätöksentekoon ja toimintaan vahvistaa lasten elämän taitoja (*life skills*), kuten vastuun kantamista, toimijuutta sekä sosiaalisia ja organisointitaitoja.

Niilo koki toisaalta, ettei hallitus ole vielä päättänyt mistään asioista. Hän ei ollut paikalla kokouksessa, jossa välineiden hankinnasta päätettiin, joten ei kokenut olleensa osa päätöksentekoa, vaikka hän onkin hallituksen jäsen.

Niilo: Ei oo viel päätetty mistään tai sillon ehkä ku mä olin kipee, ku ne päätti, et mitä tilataan ni sillon varmaan päätti mut mä olin kipee sillon.

Lassi koki myös, ettei hallituksen toiminta ollut vielä päässyt kunnolla vauhtiin, joka voi antaa viitteitä siitä, mikä käsitys Lassilla on hallituksen roolista.

No ei ne (oppilaskunta) vielä oo oikeen saanu aikaseks kauheesti mitää, et ne välkätavarat on ollu sellaset, et mitkä on niinku ehkä saanu sillee ehkä jotain hauskuutta ja saanu vähän lisää käyttöä.

Lassi kertoo, ettei oppilaskunta ole saanut aikaan välineiden hankinnan lisäksi ”kauheesti mitään”, joten hän näkee hallituksen roolin välineiden hankintaa tärkeämpänä. Hän ei kuitenkaan myöhemmin palannut aiheeseen. Kyselyn mukaan (kuvio 4) yli puolet lapsista olivat epävarmoja pystyvätkö he vaikuttamaan koulun ja luokan tapahtumiin. Kahden vastaajan mielestä heillä ei ole vaikutusmahdollisuuksia koulussa lainkaan. Pystyvyys tehdä jotakin on rinnastettavissa mahdollisuuteen toimia.



Kuvio 4. Vastaukset kohtaan: Pystyn itse vaikuttamaan hyvin siihen, mitä koulussa ja luokassa tapahtuu

4.3 Lasten vaikutusmahdollisuuksista huolehtiminen

Niilo: No me saadaan kyl päättää tota meiän luokka saa äänestää mitä me tehdään tota kuviksessa et mitä työtä.

Lapset toivat äänestämiseen esiin vaikutustapanaan koulussa.

Kaisa: No esimerkiksi vaikka sillee että me pystytään, niinku jos valitaan oppilaskunta ja ympäristöagenteiks, ni me pystytään ite antaa semmosii niinku vähän niinku oikee äänestys. Ja ite antaa semmonen puhe ja et sitte me voidaan vaikuttaa siihen, että tuleeko meistä niitä tyyppejä vai ei.

Tero: No meilki meilki on semmonen et se se on semmone et me vähän niinku jostain äänestetään ja jos on tarpeeks vähän, ni kyl me kaikki voidaan sitte toteuttaa semmosta. Et vaikka että minne mennää mennääks mennääks vaikka huomenna korkeasaareen vai seurasareen vai minne.

Niilo, Kaisa ja Tero kertoivat kaikki äänestämisestä ja kuinka he pääsevät sitä kautta vaikuttamaan koulun asioihin ja osallistumaan. Osallistuminen tuotiin esiin mahdollisuuteen asettua ehdolle ja vaikuttaminen mahdollisuutena vaikuttaa luokan ehdokkaiden valintaan ja luokan toimintaan. Niilon, Kaisan ja Teron kertomuksissa tekijänä on me, joten lapset kokevat äänestämisen heille mahdollisena toimintana. Nostan tässä alaluvussa kertomusten tekijät tarkastelun alle, sillä ne korostuivat kyseisessä merkitysluokassa.

Kaisa ehdotti äänestämisen lisäksi toista keinoa, joka lisäisi lasten vastuuta ja aktiivista toimintaa.

Kaisa: (Parempi keino kuin äänestäminen) no ehkä joku semmonen, että sovittais vaikka joku, et jos ensin äänestetään ja sit sovittais joku kannustin. Et jos ne tyypit, ketkä haluis sen jutun, ni tekee jotain esimerkiksi auttaa opettajaa siivomaan luokan tarpeeks monta kertaa, sit voidaan tehdä myös se toinen asia -- Ois must ihan kiva toteuttaa.

Lapset lähtivät selventämään vaikutusmahdollisuuksiaan negaation kautta. Haastattelukysymys kuului: *Miten te oppilaat pystytte vaikuttamaan siihen, mitä täällä koulussa tapahtuu?*

Niilo: No tota mei kyl voida sanoo, jos opettajat tekee jonku retken ni me ei pystytä ite. Mut sit me voidaan tääl, täällä oppilaskunnas niinku keksii kaikkii asioita mitkä on hauskoja ja tehdä niitä.

Niilo tuo oppilaskunnan esiin paikkana, jossa lapset pääsevät paremmin toteuttamaan haluamiaan asioita kuin luokassa. Osallisuusryhmissä lapset pääsevät konkreettisesti vaikuttamaan itselle tärkeisiin asioihin (Alanko, 2013, 211). Opettajan auktoriteetti tuodaan esiin negatiivisen ilmauksen kautta ”mei kyl voida sanoo, jos opettajat tekee”. Lapset eivät pääse vaikuttamaan toimintaan, mikäli aikuinen on jo tehnyt päätöksen. Kouluissa on valmiiksi rakennettu valta-asetelma, jossa opettajat ovat päätöksenteon päättävä osapuoli ja lapset toimivat lopulta tämän mukaan (Thornberg ja Elvstrand, 2012, 48). Valta-asema ei anna lasten mielipiteille pahimmassa tapauksessa tilaa ja Deweyn mukainen demokraattisena pienois yhteiskunta ei toimi. Kiili nostaa kuitenkin esille, että vaikka aikuisilla on valta, lapset voidaan ottaa mukaan päätöksenteon prosessiin. Lapsille on tärkeää, että heidät otetaan mukaan päätöksentekijöiden piiriin ja he pääsevät tekemään yhteistyötä aikuisten kanssa heitä koskevissa asioissa. (Kiili, 2006, 100.) Osallisuuden tasomalli antaa yhden pohjan päätöksenteonpiirin konkretisoinnille.

Aikuisen vallan jakaminen ei tarkoita päätöksenteon lopettamista ja vastuusta luopumista. Lapset eivät myöskään toivo tätä (Kiili, 2006, 100).

Juuso: On se tärkeä et (oppilaat) saa jostain päättää, mut ei kaikesta -- no ei voi ainakaan päättää siit millon koulu loppuu ja... Ja siis milloin on ruokailuai, silloin se ruokailu on silloin kun se on -- Nei saa ainakaan päättää siitä, että milloin aikoo lähteä koulusta -
- Vaan niin, ja nei saa ainakaan päättää silloin, milloin tehdään mitäki.

Lasten vaikutusmahdollisuudet ovat tärkeitä, mutta ne eivät sulje aikuista pois. Lasten osallistaminen toimintaan ei tarkoita aikuisten syrjäyttämistä vaan lapset kokevat aikuisten päätökset ja toiminnan myös tärkeäksi. Kiili (2006) ja Alanko (2013) havaitsivat myös tutkimuksissaan aikuisen roolin merkityksellisyyden lasten osallisuuden mahdollistajina sekä toiminnan ohjaajina. Juuson kertomuksessa on huomattavaa, että hän kertoo kertomuksen ne-muodossa eli hän ei itse ole kertomuksessa aktiivisena toimijana.

Vaikutusmahdollisuudet ja kenen kuuluu päättää mistäkin asiasta, puhututtivat lapsia. Lapset kokivat kyselyn mukaan tärkeäksi sen, että he ovat mukana koulun toiminnan suunnittelussa. Yli 70 % kyselyn vastaajista piti tätä tärkeänä. Niilon, Kaisan ja Teron muokattu yhteinen tarina sekä Niilon oma tarina kertoivat päätösten teosta.

Yhteinen: Jos on retket, nii sit opettajat niinku siirtää niit (ruokailuaikoja), mut ei me ite voida päättää sillee joo nyt mä lähen täst ihan aamupäivästä tästä ja syöny just aamupalan. Mä nyt lähen ruokailuun tai kesken äikän kokeen sillee matikan koe just ope nii silleen opettaja mul on nälkä, mä meen ruokailuun heippa ja ovi paukahtaa kiinni. Sit kaikki no nii, mut sit kaikki lähtee syömään sitte sit ne viivyttelee siel ja puhuu jostain tietokonepeleistä.

Niilo: Ei ei voi voida olla sillee hei hei ei nytte tätä äikkää me halutaa vaa koko päivä pelkkää kässää. Tänä päivänä äikkää ei yhtään mitää kässää matikkaa (Aatu nauraa) pelkkää matikkaa, pelkkää syömistä.

Lasten vaikutusmahdollisuudet luokassa liitettiin opiskelukaverin/-kavereiden valintaan, lukujärjestyksien muuttamiseen, oppituntien järjestykseen, ideointiin ja yhteisten sääntöjen luomiseen. Lasten osallisuus toteutui konsultaatio- sekä tieto-osallisuutena. Ideointi luokituu päätöksenteko-osallisuuteen, mikäli ideointi lähtee lapsista itsestään. Kaisa ja Lassi kertoivat kertomuksissaan lasten mahdollisuudesta päättää työskentelymuodoista, joka on myös esimerkki lasten arkielämän päätöksentekotilanteesta.

Lassi: No ainaki joskus silleen, kun meillä on aina, ku meil on Ansat ja Ossit, nii joskus aina Ossit lähtee aikasemmin koulusta ja sit Ansat jää viel yhelle tunnille. Sit siel on vähemmän vähemmän tota niin oppilaita, ja sit siel on joku nii yksin jossain. Meil on pöytäryhmät nii sitte joku on siel yksin ja sit niinku siin voi sitte saa tehdä sillee ryhmätyössä myös et pyytää jonku muun kaverin siihen tai sit saa tehdä yksin jos halua.

Kaisa: No sitte totaa joskus nii ope kysyy, että esimerkiks vaikka just se sama, et ku joku on yksin ni sitte se vähän niinku saa päättää, et mitä se tekee sillä tunnilla -- Nii ni sit saa päättää et kenen kaa menee ja sillee -- Ja sittee voi ehkä mennä openki kaa tekee jos on parityö.

Niilo kertoo tarinan mahdollisesta tapahtumasta päätöksentekoon liittyen:

Niilo: No, kyl mä uskon, että no semmosist niinku, että me saadaan päättää niinku mitkä niinku kumpi näistä niinku et vaik jos on matikkaa tai jotai liikkaa ni me saadaan päättää kumpi on eka mut sit toinen tulee sen jälkeen kumminki.

Niilo kertoo tarinaa me-muodossa ja käyttää ilmaisua ”uskon -- että me saadaan päättää”. Nämä kertovat Niilon luottavaisesta näkemyksestä lasten vaikutusmahdollisuuksia kohtaan. Mielenkiintoista kuitenkin on, että hän ei kerro todellista tapahtumaa vaan jättää kertomuksen hypoteettiseksi. Kertomuksessa lapset saisivat päättää aikuisen rajoittamista vaihtoehtoista, joka voidaan sijoittaa konsultaatio-osallisuuteen. Aikuiset rajaavat usein lasten päätettävissä olevat vaihtoehdot ennalta, jolloin aikuisen toiminta ohjaa lapsen päätöksentekoa (Weckström ym., 2017, 17).

Seuraavia kertomuksia yhdistää vahva me-kerronnallisuus.

Yhteinen (Kaisa ja Tero): No tota meillä ja A-luokalla ainakin on semmonen vähän niinku kuumailmapallojuttu tai semmonen mihin me ollaan mietitty et mitä meiän luokalla on niinku parantamisen varaa, elikkä viis tai semmosii mitkä on. Nii nii viis semmosta sääntöä ja meil oli oota, oliks se yks oli ainaki saa olla yksin, jos haluaa. Ja sitte mahdollinen riita, mahdollinen riita pitää ensin selvittää oli yks. Ja sitte toinen oli joku, mikä se oli joku semmonen, että toisesta ei saa puhua pahaa ja silleen ni sai aina miettiä et mikä oma ehdotus on, ja sit äänestettiin viittaus niinku viittausäänestyksellä, että kenen, kenen keidenkä viis ehdotusta valitaan siihen. Nii ja sit niihin saa aina lisätä, jos niistä säännöistä tulee joku riita ni saa lisätä. Esimerkiks meillä oli, ensin sai olla yksin, jos haluaa, mut sit ku siit tuli riitaa, että ku yritettiin mennä pyytää anteeks, ku oli ollu jotku riita ni se sano et mä haluan olla yksin. Ni sit me tehtiin sillee, että niinku siihen sai lisätä ja me laitettiin siihen mahdollinen riita täytyy ensin selvittää.

Lassi: Meil on silleen et me ollaan tehty tollanen samanlainen lappu tai paperi et me laitettiin se meiän koulun seinälle. Ja sit siin se on sillee et aina kun me tehtiin se, niin me siinä niinku mietittiin kai viis jotain eri sellasta sääntöä, jota me ei saa tehdä meiän luokassa. Ni siin on melkeinpä kaikki kaikki paitsi yks ja niin. Ja niin siin niinku me mietittiin siihen et me niinku viis tai neljä erilaista sääntöä ku me tehtiin se paperi.

Tarinoissa korostui erityisesti pronominin me käyttö, kun molemmissa tarinoissa käytettiin pronominia lähes joka lauseessa. Lapset laativat luokan säännöt yhdessä opettajan kanssa. Kaisan ja Teron kertomuksessa lapset myös muokkasivat sääntöjä, kun ne eivät toimineen käytännössä. Lasten osallistuminen toteutui osin päätöksenteon tasolla, mutta lapset pääsivät myös kehittämään toimintaa eteenpäin omien ehdotusten pohjalta, jolloin osallistuminen voidaan luokitella toimintaosallisuudeksi. Koulun ja luokan säännöt laaditaan usein yhdessä lasten kanssa, mutta tämä ei kuitenkaan ole vakiinnuttanut paikkaansa kaikkien luokkien toimintamallina (ks. Thornberg ja Elvstrand, 2012, 46). Tammi havaitsi, että koulun arki tuottaa jatkuvasti lasten keskuudessa keskustelua jäsenyyksistä ja tilasta (Tammi, 2017, 45), jolloin deliberaation voidaan ajatella olevan läsnä koulun arjessa.

Myös Elisan kertomus korostaa meitä kertojina. Hän korjaa vielä kertomustaan muuttamalla päätöksentekijän opettajasta meiksi.

Elisa: No esimerkiksi et vaan niinku viitataan ja niinku kerrotaan niinku oma asia ja sitä voidaan miettiä, et otetaanko se idea käyttöön vai -- Siin on se ope joka sitte me kaikki itseasiassa mietitään, että mikä ois niinku koululle ja mein oppimisympäristölle parasta.

Lapset näkevät äänestämisen tärkeänä vaikutustapanaan koulussa, joka on heille mahdollista toimintaa kertomusten me-kerronnallisuuden johdosta. Äänestämisen noudattaa edustuksellisen demokratian päätäntämallia, joten luokat toimivat mallintaen demokratiaa. Deliberatiivista demokratiaa esiintyi lasten puheissa vähemmän, joten lapsia ei laajasti osallisteta keskusteluun vaan lapset näkevät vaikutusväylään enemmän äänestämisen ja omien mielipiteiden esille tuomisen. Lapset kokevat kuitenkin yhdessä tekemisen tärkeäksi.

4.4 Koulukiusaamisen vähentämiseen vaikuttaminen osallisuuden tavoitteena

Juuso: Mulle tuli semmonen mieleen, et se vois auttaa koulua, jos vältettäis noit kiusauksii ja semmosii, et niitä ei tapahtuisi.

Kiusaaminen, yksinäisyys ja eristäytyminen nousivat haastatteluista yhdeksi merkitysluokaksi. Lapset liittivät nämä muun muassa rohkeuteen toimia ja puuttua epäkohtiin, mielipiteiden esille tuontiin ja niiden vaikuttavuuteen sekä lasten vaikutusmahdollisuuksiin, jotka ovat kaikki osa osallistumista ja osallisuutta.

Kaisa: (Oppilaskunnan tärkein tehtävä) no ehkä se et koulukiusaaminen loppuis tai et just et kaikilla ois niinku kiva olla täällä ja välituntipihasta saatais semmonen ku kaikki ois halunnu ja sillee.

Kaisan mielestä kiusaamisen lopettaminen on oppilaskunnan tärkein tehtävä. Kolme lasta toivoi kyselyn avoimessa kyselyssä kiusaamisen loppumista. Kaisa kannustaa lapsia oma-aloitteisuuteen ja toivoo, että lapset osaisivat ratkaista konfliktejaan omatoimisesti.

Kaisa: Nii ja sit että totaa jos vaikka on tullu joku riita ni yritettäis ite selvittää eikä heti mennä niinku sanomaan aikuiselle. Et yritettäis ite selvittää, ni sit tulee opettajillekki vähemmän sitä niinku räsitystä.

Lasten sovittelutaidot lisäävät lapsen vastuunottoa omasta elämästä ja osoittavat, että lapsi pystyy hallitsemaan ja ratkaisemaan oman elämän ongelmia. Tämän nähdään johtavan myönteiseen yhteiskuntakuvan rakentumiseen sekä positiivisten osallisuuskokemusten syntymiseen. (Gellin, 2007, 66-67.) Kaisa jatkaa lasten aktiivisesta roolista kiusaamistilanteissa.

Kaisa: -- must lapset pystys vaikuttamaan esimerkiks sillä tavalla, että jos ois koulukiusaaja ni sit menis siihen väliin. Ja jos itteä kiusattais, ni kertois vanhemmille tai esimerkiks sillee. Ja yleensä lapset niinku no tykkää sillee olla hyviä sillee, et jos joku kiusaa ni tykkää mennä siihen väliin, mut jotkut ei uskalla. Esimerkiks mä oon semmone, et mä haluisin niinku lopettaa kiusauksen niinku heti, jos mä nään semmosta.

Kaisa: No kyllä joskus (oppilaat menevät väliin) ni joskus näkee semmosii, et ne menee niinku suoraan sillee. Mut joi jotkut taas ei jotku ei uskalla, koska joitaki pelottaa et alkaa niitä kiusata

Kaisa kannustaa lapsia useassa kohtaa aktiivisuuteen ja vaatii lapsilta aktiivisempaa toimintaa. Aatu tunnustaa, että aikuisen rooli kiusaamistilanteissa on kuitenkin tärkeä.

Aatu: (Tuntuu mukavalta kuin aikuinen kuuntelee) mmm no no sen takii, et jos ne ei kuuntelis jaois joku niiku tosi paha tilanne, et joku kiusais sitä toista, ni se on parempi et ne kuuntelee ku ei kuuntelis -- Ja siin ois jos siin ois paljo enemmän nii ei me siin on yks jota kiusataan ja siin on jotain neljä ni. Emmä oo ihan varma et voisiksä mä tulla siihen väliin kaikkien eteen et älkää satuttako tätä mun ystävää.

Aatu nostaa kiusaamisen esiin kertoessaan tilanteesta, jolloin on hyvä, että aikuiset kuuntelevat lasten mielipiteitä. Kiusaamistilanteet ovat haastavia, jotka vaativat lapselta rohkeutta puuttua asiaan. Sosiaaliset ongelmat voivat estää osallisuuden toteutumisen.

Aatu: (Oman mielipiteen ääneen sanominen) ei nyt ihan helpointa -- Sit ku mä en oo, ku must jotenki tuntuu, et mu mä en sovellu mä en sopeudu sinne nii hyvin -- Emmä oo ihan varma kai mut ku mä oon siel aika niinku must tuntuu et mä oon melkeen aina näkymätön, et mä vaan nää itteni -- Noo ei (tunnu) nyt kovinkaan nyt kivalta -- aika tylsältä.

Aatu kertoo omien mielipiteiden sanomisen vaikeudesta. Hän kokee olevansa näkymätön hallituksessa, jonka takia hänen on vaikea sanoa ääneen omia mielipiteitään. Osallisuus toteutuu lapsen kokiessa olevansa osa yhteisöä ja kun hänellä on mahdollisuus osallistua. Aatun osallisuus hallituksessa ei näin toteudu täysin. Hän osallistuu toimintaan, mutta hänen osallisuutensa subjektiivisen kokemuksen puuttuessa ei toteudu. Thornberg ja Elvstrand (2012, 51) havaitsivat, että lapsen sosiaalinen status vaikuttaa lasten mielipiteiden esille tuomisen helpouteen. Aatu kuitenkin kertoo, että luokassa mielipiteiden esittäminen on helppoa ja syy tähän on laaja kaveripiiri.

#H: Joo, no miten luokassa sun mielest tuntuu, onks sun helppo sanoo niinku luokas sun oma mielipide ääneen?

Aatu: On.

#H: Mistäs se vois johtuu?

Aatu: Noku siel on niinku paljo enemmän kavereita ja siel on kivaa.

#H: Joo, oks siel sitte enemmän kavereit ku siel oppilaskunnan hallituksessa?

Aatu: On, siel on vaan mun kaveri Lassi.

#H: Joo, ja luokassa sul on enemmän?

Aatu: Joo

#H: Kavereita okei

Aatu: On niit vähän päälle viistoista.

Pääosin lasten omien mielipiteiden esilletuonti koulussa on helppoa.

Juuso: On se yleensä (helppo sanoa oma mielipide luokassa), mut jos on joku anteeksipyyntö, nii on se aika vaikee, mut mul on niitä aika vähän tullu. -- Mut yleensä mä pystyn siihen, mulla ei muutenkaan tuu niin paljoo anteeksipyyntöjä. -- On aina aika helppoo on se semmonen tilanne kuin, et meil ei oo mitään te tekemistä koulus ni se on helppo tilanne et me voidaan, saadaa sit joskus kuitenkin. Siel mä ihan puhuin siitä, että niin se on aik helppoa.

Kaisa: (Oman mielipiteen ääneen sanominen luokassa) joo tosi helppo, vaikka esimerkiksi, jos me kysytään yleensä mitä me ollaan tehty lomalta mun käsi eka jotka ampasee ylös sieltä. Ja must se on helppoo niinku kertoo kaikki -- ni ehkä siitä -- (johtuu) no samasta asiasta -- mitä mä aiemminki ker -- Ja sittee, vaan äiti ja isä on opettanu, että se on kiva ja opettaa niinku sillee rohkeesti sanoo oma mielipiteensä.

Juuso ja Kaisa kokevat mielipiteiden esittämisen helppona. Huomioitavaa on, että lapset ovat osallisuusryhmän jäseniä ja heidän voi olla helpompi sanoa ääneen omat mielipiteensä kuin muiden saman ikäisten lasten. Mielipiteiden helppo esittäminen antaa viitteitä yhteisön avoimesta tunnelmasta (Alanko, 2013, 183).

Juuso kokee kuitenkin anteeksipyyntönsä vaikeana asiana. Elisa kertoo myös mielipiteiden sanomisen helppoudesta, mutta tuo esiin, ettei mielipiteiden ilmaisu ole hänelle niin tärkeä asia luokassa.

#H: no tuntuuks susta helpolta sanoo siel oppilaskunnan hallituksessa oma mielipide?

E: Joo -- välil sit on taas sellasta ettei vaan niinku tuu mieleen mitää nii sitte voi

#H: nii joskus on vaan sillee, mites luokassa onks sun helppo sanoo sun mielipide ääneen?

Elisa: mm no joskus se menee aika nopeasti, mut joskus se on taas silleen, ettei sit tuu mitään mieleen ja sit ei tai sit mä en vaan jaksa viitata -- jos tulee mieleen, nii sitte mä viittaan tai en viittaa -- mul on periaattes ihan sama

Lassi kertoo mielipiteiden esittämisen helppoudesta ja jatkaa, millä tavoin opettajat huomioivat lasten mielipiteet.

Lassi: (Oman mielipiteen ääneen sanominen) on se aika kyl helppo -- no se on varmaan helpoin sillee, että viittaa nii ehtii sanoo, voi sanoo sen sitte -- (ope) ei oikeen kysy niistä mielipiteitä et me yleensä vaan jos on joku eri mielipide nii yleensä me vaan viitataan ja sit sanotaan -- no on se varmaan ihan riittävästi tai välttämättä ees tarvii ku voi viittaa viittaa vaan ja sit sanoo että -- oman mielipiteen

Lassi painottaa lasten aktiivisuutta mielipiteiden esille tuomisessa. Opettajan ei tarvitse erikseen kysyä oppilaiden mielipiteitä vaan oppilaiden tulisi olla aktiivisia eriävien mielipiteiden esille tuonnissa. Aatu ja Kaisa tuovat esiin negatiivisia puolia siitä, että opettajat eivät huomioi lasten mielipiteitä.

Aatu: No se ois kiv kivempaa, jos ne ope antais enemmän niinku mitä mielipiteit me tahdottais, ni se ois haus Kempaa. -- Varmaan sen takii, et sitte, jos me saatais, jos me saatais, jos me saatais kysyy enemmän mielipiteitä nii ne me voitais vaik tehdä ne.

Kaisa: Se tuntuu vähän siltä, et no voi vitsi. Ja sit esimerkiks ku kerran olis se Tiialle (nimi muutettu) oli sanottavaa, ni se anto niinku vaan joidenki sanoo, koska ei niinku ehitty. Ja sitte Tiia oli viitannu kaikist pisimpään. Se ei huomannut. Sit sanottiin et kädet alas ja Tiialla oli ollu pisimpään asiaa. Ni se tuntu vähän tyhmältä.

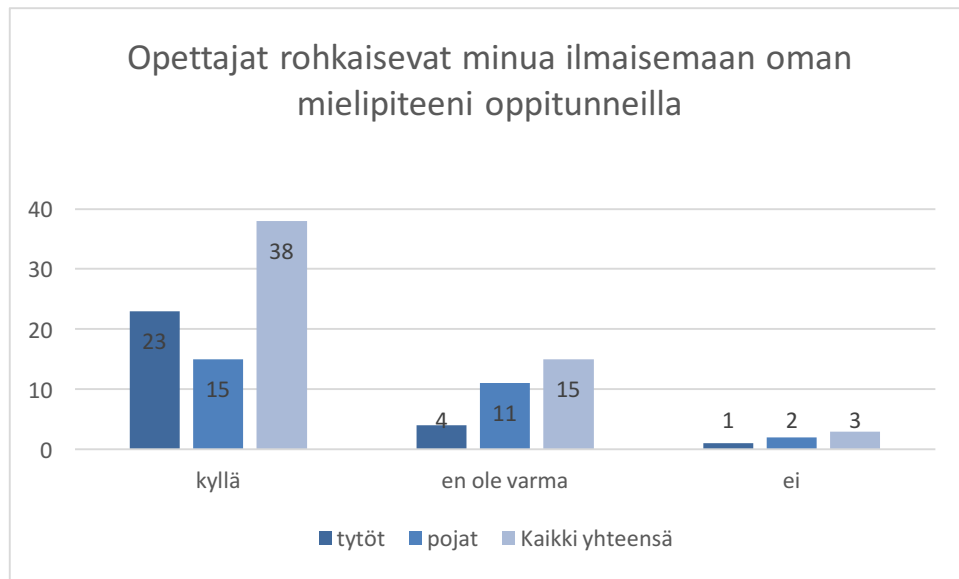
Child and youth participation in Finland (2011, 34) -katsaus selvitti lasten näkemyksiä, miksi aikuiset eivät huomioi lasten mielipiteitä. Syyt jaettiin kolmeen kategoriaan: aika- ja resurssipula ja aikuiset haluavat päättää itse, lapset ovat kykenemättömiä päätöksentekoon ja aikuisen pelko vallan menettämisestä. Näistä ensimmäinen kategoria esiintyi aineistossani. Niilo kertoo, ettei opettaja aina ehdi huomioimaan oppilaita, kun hänellä on paljon muuta tekemistä.

Nillo: No välillä niinku joudutaan viittaa aika kauan ku ope ei nää aina ku tekee kaikkii kaikkii juttuja ni, kattoo wilmaa ja.

Lapset eivät tuoneet aineistossani esille lasten kykenemättömyyttä päätöstentekoon suoraan. Usea kuitenkin totesi, että on hyvä, että aikuiset päättävät joistakin asioista, kuten totesin edellisessä alaluvussa. Kertomuksissa ei myöskään tullut esiin aikuisen toiminta tai pelko vallan menetyksestä.

26 lasta aineistossani oli sitä mieltä, että lasten mielipiteet otetaan hyvin huomioon koulussa. Sama määrä lapsia oli epävarmoja asiasta ja neljä oli taas sitä mieltä, ettei lasten mielipiteitä oteta hyvin huomioon koulussa. Vähän alle puolet vastaajista kokivat, että heidän mielipiteet otetaan hyvin huomioon koulussa. Sama määrä vastaajista vastasi kuitenkin, etteivät olleet varmoja, otetaanko heidän mielipiteet hyvin huomioon. Mielipiteiden huomioon ottaminen on osallisuuden toteutumisen perusta. Tulos on verrattavissa Euroopan neuvoston katsaukseen 2011 (k. teoria), jossa lapset kokivat, että koulussa osallisuus jää toteutumatta. Tällöin on pohdittava, otetaanko lasten mielipiteitä huomioon, vaikka niitä kysytään?

Kouluterveyskyselyssä lasten mielipiteiden huomiointi sekä mielipiteiden esittämisen rohkaiseminen olivat yhdistetty kohdaksi *ei koe tulevansa kuulluksi*. Kyselyn mukaan vuonna 2010 melkein kolmasosa peruskoululaisista ei kokenut tulevansa kuulluksi. 2015 mennessä tämä luku oli kuitenkin pudonnut viidenteen osaan. (THL, kouluolot). Opetusministeriön ja lapsiasiavaltuutetun yhdessä toteuttaman hankkeen Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu – hankkeen mukaan yli puolet lapsista kokevat, että opettajat eivät kuuntele lapsia tarpeeksi koulussa (Arponen, 2007, 4).



Kuvio 5. Vastaukset kohtaan: Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan mielipiteeni oppitunneilla

Kuviossa 4 on esitelty opettajien mielipiteiden rohkaisemiseen liittyvät vastaukset. Lapsista 38 oli sitä mieltä, että opettajat rohkaisevat lapsia ilmaisemaan mielipiteen oppitunneilla. 15 lasta eivät olleet varmoja, rohkaiseeko opettaja mielipiteiden ilmaisussa. Kolme lasta oli sitä mieltä, että opettajat eivät rohkaise oppilaita ilmaisemaan mielipiteitään. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä kahden kolmasosan mielestä opettajat rohkaisevat oppilaita hyvin ilmaisemaan oman mielipiteen oppitunneilla. Kun tätä verrataan aikaisempaan kysymykseen, otetaanko oppilaiden mielipiteet hyvin huomioon, nähdään etteivät ne korreloi täysin keskenään.

Lapset kokevat, että heidän mielipiteitään kysytään, mutta niitä ei oteta aina kunnolla huomioon. Näin voidaan siis ajatella, että osallisuus ei täysin toteudu. Kiilakosken (2008, 14) mukaan osallisuuteen kuuluu sekä mielipiteiden kuuntelu että huomiointi.

4.5 Paremman koulun tavoittelu

Aatu: No jos me ei vaikutettas mitään, nii opettajat vois olla vaan silleen noo mitäs väliä nytte mitää mee tehdään.

Selvitin lasten osallisuuden toteutumista kysymällä mitä lapset haluaisivat muuttaa koulussa. Vastaukset piirtävät karttaa siitä, mikä tekee lasten mielestä koulusta hyvän ja miten siitä saisi vielä paremman. Lasten mielestä on tärkeää, että koulussa on kivaa ja lapset saavat olla mukana päättämässä sekä vaikuttamassa asioista. Merkitysluokan sisältö on kyselyn avoimesta kysymyksestä, mitä haluaisit muuttaa koulussa, sekä haastatteluista.

Aatu: Mä haluaisin ainaki nii, et vois lapset päättää sittä millon menis ruokailuun koska mul on melkein koko ajan nälkä.

Lassi: Tai sitte vois myös ruokailus tehdä silleen, että joskus tekis sellasen äänestyksen ja mikä ruoka sais eniten ääniä, nii olis jotenki jotenki ehkä viikossa kerran viikossa tai jotenki päivässä.

Taulukko 1. Avoimen kysymyksen vastaukset: kouluruokailu ja oppitunnit

Kouluruokailu	Oppitunnit
Parempaa ruokaa +	Oppitunnit pidemmiksi
Joka päivä hyvää ruokaa +	Enemmän espanjaa
Syödä herkkuja koulussa	Enemmän liikuntaa
Jälkiruokaa koulussa joka päivä +	Enemmän käsitöitä +
Jäätelöä ruokailuun	Enemmän matematiikkaa
Karkkia	Matematiikka mielekkäämmäksi
Karkkikauppa	Koko päivä käsitöitä +
Karkkiautomaatti	Tutkimuksia
Karkkia joka päivä	Opetella leipomaan
	Käsitöissä saisi suunnitella itse työn

Lapset toivovat eniten kouluruokailuun (15 mainintaa) liittyviä asioita, jotka tekisivät koulusta paremman. Toiveet kohdistuvat ruokailun ajankohtaan, määrään sekä ruokalistan sisältöön. Kyselyn avoimessa kohdassa kouluruokailu mainitaan 12 kertaa (taulukko 1), joista esiin nousevat parempi ruoka sekä herkuttelu. Lassi nostaa kertomuksessaan esiin lasten toiveruokapäivän, joka parantaa hänen mielestään koulua. Osallistuva oppilas ja yhteisöllinen koulu -hankkeessa lapset halusivat myös eniten parantaa kouluruokailua, joissa toiveet kohdistuivat aineistoni lailla ruokalistaan sekä myös kouluruuan laatuun (Arponen, 2007, 16-17).

Lapset tuovat esiin oppitunnit (14 mainintaa), joka oli myös Osallistuva oppilas ja yhteisöllinen koulu -hankkeen suositumpien toiveiden joukossa (Arponen, 2007, 16). Oppitunnit herättävät lapsissa muutosehdotuksia.

Tero: Oppilaat sais vaikuttaa siihen vahvemmin siihen mitä oppitunteja on, et ne sais vaikka et ne ei ihan tasan. Mut et niitten et semmosta, ettei ihan tasan et pelkkää kässä tai sellast et et vaikka yks tunti oppilaat sais päättää tai kolme tuntii. -- Ja sit jos meillä on A-luokas meil on se kans ne A-luokkalaiset sais ehkä päättää, et miten ne panis kässän. Et kun nii ku meil on kässä ni mitä ne haluu usein niil on musiikkii tai semmosta.

Tero toivoo, että lapsilla olisi enemmän mahdollisuuksia päättää oppituntien järjestyksestä. Lassin ja Kaisan yhteisessä kertomuksessa lapset haluavat päättää tuntien sisällöistä:

Tai jos ku on liikuntatuntei nii et kaikki lapset voi päättää et mitä ne leikkii ja sit esimerkiks sais päättää niinku että jos haluttais luokkaan jotain koristeita niin vois päättää et mitä koristeita haluu. Tai silleen niin tai sit vois olla luokassa joulukuusi. Vois päättää sen semmonen pieni joulukuusi, se ois kiva tai päättää.

Lapset toivovat enemmän valtaa vaikuttaa siihen, mitä oppitunneilla tapahtuu. Liikuntatunneille ja kyselyn mukaisesti käsitöihin lapset haluavat enemmän yhteissuunnittelua, jossa lapset suunnittelevat yhdessä opettajan kanssa oppituntien sisältöjä. Kaisa ja Lassi ehdottavat luokan viihtyvyyden parantamista koristelemalla luokkaa. Pääosin kyselyn toiveet oppitunteihin (taulukko 1) liittyen kohdistuvat oppiaineiden tuntimäärien lisäämiseen.

Kouluruokailun ja oppituntien lisäksi lapsilla on ehdotuksia välituntien (10 mainintaa) parantamiseksi. Lapset toivovat lisää välitunteja ja monipuolisempia välituntivälineitä.

Aatu: (Haluaisin muuttaa, että) saatais enemmän välitunteja, et saisi enemmän happihypelyä. -- Noo varmaan sen takia, et sitte me voitais niinku ku me aina pojat halutaan enimmäkseen tota noin olla hippaa ja taas tytöt haluis olla meidän kaa tytöt ottaa poikii. Ni se ois sitte kivempaa et oltais niit vuorotellen.

Lassi: No aina ku on välkät, nii sinne vois ehkä lisätä jotain juttuja. Mut ku siin on se ongelma, et ku koululla ei välttämättä oo enää niin varaa niihin.

Aatun mielestä välituntien lisääminen lisää viihtyvyyttä koulussa lisääntyvän ulkoilun sekä luokkatovereiden kanssa leikkimisen johdosta. Välitunteihin ja muihin luokitellut ehdotukset ovat esillä taulukossa 2. Muissa ovat ehdotukset, jotka esiintyivät yksittäin. Lasten ehdotukset kokonaisuudessaan lisäävät viihtyvyyttä koulussa, mikä on myös tämän kategorian ehdotusten yhteinen tekijä. Nostan esille 'muut' luokan ehdotuksen kiusaamisen loppumisesta, jota toivo kolme lasta. Kiusaaminen on lasten mielestä koulun viihtyvyyttä laskeva tekijä, johon selkeästi tulisi puuttua enemmän.

Taulukko 2. Avoimen kysymyksen vastaukset: välitunnit ja muut

Välitunnit	Muut
Välitunnit pidemmiksi	En mitään
Koulun pihalle keinut ++	Enemmän leluja
Enemmän leikkikaluja välitunneille	Luokkiin peilejä, joihin voi piirtää
Välituntipihalta kiipeilyköydet luokkaan	Yhteisleikkejä kouluun
Leikkimökki	Kiusaaminen loppuisi ++
Lumipalloseinä	Enemmän juhlia

Kyselyn kaksi viimeistä luokkaa ovat mielikuvitukselliset ehdotukset, jotka poikkesivat koulun toimintakulttuurista, sekä retkitoiveet, joita esiintyy ainoastaan ky-

selyssä. Vastaukset on lueteltu taulukossa 3. Vesiliukumäki mainitaan vastauksissa yhteensä viisi kertaa, joka on näin ollen eniten mainittu ehdotus. Vesiliukumäki on saattanut olla lasten puheenaiheena koulussa tai liittynyt johonkin koulutehtävään, sillä se esiintyi monen lapsen vastauksessa. Myös Kiilin tutkimuksessa lapset ehdottivat koulun toiminnasta poikkeavia ehdotuksia, jotka eivät kuitenkaan edenneet toimintatasolle. Ehdotukset nähtiin lähinnä irroitteluna sekä haluna irtautua koulun normaalista struktuurista. (Kiili, 2006, 96.)

Taulukko 3. Avoimen kysymyksen vastaukset: mielikuvitukselliset ja retkitoiveet

Mielikuvitukselliset	Retkitoiveet
Vesiliukumäki ++++	Lumiretki
Vuoristorata	Retki Korkeasaareen
Leffateatteri +	Retki metsään
Peffateatteri	
Joka päivä puhelimella	
Opettajat palvelevat lapsia	

Miksi lasten on tärkeää vaikuttaa? Aiempien tutkimusten mukaan, kun lapset otetaan mukaan päätöksentekoon, päätökset ovat lasten mielestä parempia (Weckström ym., 2017, 18; Tuononen, 2008, 33). Sama tuli ilmi myös aineistostani:

Lassi: Tai sit se ois ain ärsyttävää, jos niinku ei haluis vaikuttaa mitenkään mitä siellä koulussa tehjään ja sit alkaa kyllästyä kouluun ku tehään sellasta mitä sei haluu. Ja sit se ei ikinä haluu ja sit sei ikinä mee sanomaan sille opettajalle, et voidaaks tehä joskus jotai muuta ku se on kyllästyny niihin kaikkeen samaan.

Tero: No emmä tiedä ehkä se on sitä, et et jos ne (oppilaat) sais vaikuttaa, ni silloin että et jos opettajat pelkäästä vaikuttais ni ne vaan vaikuttais et vaikka jotkut semmoset josta semmoset jutut et ne vaikka sanois päättäis et nyt me ostetaan vaikka tommoset sählypallot ja et ja sit kukaa ei tykkää niist. Mutku oppilaat saa vaikuttaa siihen, nii sit ne sit ne se on vähän niinku et ne saa et sit ne tekeeki sitä.

Kaisa: No, nii ja sitte ehkä se on, ehkä sen takii se on tärkeitä, että muuten voi niinku tylsistyä. Ja sit koulusta tulee vaan sellanen et vaan opettajat saa päättää ja sillee, ni se ei oo hauskaa.

Lassi, Tero ja Kaisa kertovat kertomuksia siitä, jos oppilaat eivät saisi vaikuttaa. He käyttivät negatiivisia ilmauksia ”ois ain ärsyttävää”, ”kukaa ei tykkää niist”, ”voi niinku tylsistyä” ja ”se ei oo hauskaa” kuvatessaan tilannetta, jossa vain opettajat päättäisivät koulun asioista. Lapset kokevat, että heillä on aikuisia enemmän tietoa, miten koulusta saisi lapsille viihtyisämmän. Toisaalta päätösten paremmuus riippuu siitä, mikä on päättävän lapsen motiivina.

Lassi: Paitsi ei se (oppilaat mukana päätöksenteossa on hyvä) välttämättä, jos sinne tulee joku kiusaaja et -- kyl se voi vaikka huonontua. -- Se on vähän molempia. Niinkun riippuu, kuinka hyvä oppilas sinne tulee.

Lassi tunnustaa, että aina ei ole hyvä asia, että oppilaat ovat mukana päätöksenteossa. Thornberg ja Elvstrand (2012, 49) toteavat tutkimuksessaan, että lapset eivät halua osallistua päätöksentekoon, sillä he kokevat olevansa kykenemättömiä hyviin päätöksiin. Lassi kyseenalaistaa muiden tekemiä päätöksiä, jos heidän motiivinsa eivät ole puhtaat. Kaisan mielestä koulun arjesta tulisi sekavaa ja epäjohdonmukaista, mikäli lapset eivät pääsisi vaikuttamaan.

Kaisa: (Tärkeää, että pystyn vaikuttamaan) on koska on siis todellaki tärkeitä koska jos aikuiset tekis kaiken, ni oppilaat saattais olla niinku ihan pihalla. Et siis okei niinku eilen meillä oli kaks tuntii peräkkäin äikkää, nyt meil on matikan koe. Ihan oikeesti meil oo ollu koko viikkoon kuvista ja sit ei tietäis niinku miten välkät menee. Ja sillee ja niinku, sitte opettajatki sais kokonaan päättää kaikki paikat.

Osallistuva oppilas ja yhteisöllinen koulu -hankkeessa lapset esittivät toiseksi eniten toiveita koulusuoriutumiseen eli osaamiseen, arvosanoihin ja koulunkäyntimotivaatioon liittyen (Arponen, 2007, 16-17). Tämä ei tullut esiin aseistossani. Tässä on jälleen otettava huomioon lasten ikä. Hankkeen tutkittavista lapsista vain 13 % oli 1.- tai 2. luokkalaisia, joten koulusuoriutuminen ei tämän perusteella ole vielä lapsille yhtä tärkeä asia kuin vanhemmille lapsille.

4.6 Yhteenveto

Tutkielman keskiössä ovat lasten osallisuuskokemukset ja niiden selvittäminen. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa ilmiöstä syvyyssuunnassa laajuuden sijasta, joten tuloksilla ei pyritä tilastollisesti yleistettävään tietoon (Ahonen, 1994, 152). Esittelen tässä alaluvussa koottuna tulokset tutkimusongelmaani, miten lapset kokevat osallisuuden toteutuvan kouluyhteisössään.

Lapset eivät tuo esille oppilaskunnan hallitusta selkeänä vaikuttamisen ja osallistumisen paikkana, jossa heillä on mahdollisuus muuttaa koulun toimintaa. Hallitus on kuitenkin osallisuusryhmänä lapsille tärkeä paikka, jossa he pääsevät vaikuttamaan enemmän koulun toimintaa kuin luokassa. Hallituksen tehtävä on lasten mielestä välineiden hankinta, joka kuitenkin voidaan laajentaa lasten viihtyvyyden lisäämiseksi ja näin osallistumisen ja osallisuuden mahdollistajaksi. Lapset hakivat hallitukseen kokeilunhalun, vaikuttamismahdollisuuksien, sosiaalisten syiden sekä rohkeuden ja muiden puolesta uhrautumisen takia. Hallitukseen osallistumisella on havaittu olevan kohtalainen yhteys muun muassa lapsen kohonneisiin itsetuntoon, sosiaaliseen asemaan, demokraattisiin taitoihin sekä kansalaisuuteen. (Mager ja Nowak, 2012, 48.)

Alangon tutkimuksen mukaan lapset kokivat osallisuusryhmien vahvuuksiksi toiminnan paikallisuuden, konkreettisen paikan vaikuttamiselle, taitojen ja tietojen kartuttamisen sekä sen, että osallisuusryhmä konkretisoi lasten mahdollisuuksia ja oikeuksia osallisuuteen. Lapset toivat esiin myös ryhmän ohjaajat erityisesti ryhmien toimivuuden kannalta. (Alanko, 2013, 211-213.) Lapset pitivät hallitukseen lähtemistä hyvänä päätöksenä ja ovat pääosin tyytyväisiä toimintaan. Aineistoni kyselyn viimeinen kohta, *koulumme oppilaskunta pystyy vaikuttamaan tarpeeksi hyvin koulun asioihin*, koski oppilaskunnan hallituksen vaikutusmahdollisuuksia. 33 lasta vastasi hymynaaman eli olivat samaa mieltä väittämän kanssa. 23 lapsista oli epävarmoja tästä. Aineiston perusteella voidaan sanoa, että enemmistö lapsista pitää oppilaskuntaa paikkana, jossa voidaan vaikuttaa koulun asioihin.

Lapset kokevat, että he pääsevät osallistumaan ja pystyvät vaikuttamaan koulun toimintaan kohtalaisesti. He tuovat esiin välituntivälineiden hankinnan merkityksellisenä osallistumiskokemuksena. Osa lapsista kuitenkin toteaa, ettei hallitus ole päässyt kunnolla vielä vaikuttamaan asioihin. Onko lapsilla tarpeeksi tietoa omista vaikutusmahdollisuuksistaan? Lasten tiedot omista vaikutusmahdollisuuksistaan olivat hatarat, johon myös Weckström ym. (2017) päätyivät tutkimuksessaan. Lapset pitivät äänestämistä sopivana tapana vaikuttaa ja osallistua koulun toimintaan. Deliberatiivisen demokratian mukainen keskusteleva päätöksenteko tulee esiin sääntöjenmuodostamiskertomuksissa, joissa lapset päättivät yhdessä keskustellen luokan säännöistä. Lapset kertovat kertomuksia me-muodossa, joten he kokevat toiminnan mahdolliseksi ja vakiintuneeksi tavaksi toimia. Lasten mielestä on tärkeää, että heillä on mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

Koulun resurssien rajallisuus vaikuttaa lasten vaikutusmahdollisuuksiin ja lapset tuovat vaikutusmahdollisuuksiaan esille negaation kautta. Opettajat rohkaisevat lapsia hyvin oppitunneilla ilmaisemaan mielipiteitä, mutta opettajat eivät ota niitä aina huomioon. Syynä jälkimmäiseen lapset näkevät opettajien aikapulan. Haastateltavat korostavat lasten aktiivista toimintaa ja vaativat lapsia osallistumaan enemmän luokan toimintaan. Nivalan määrittämä kansalaisuus toiminnallisena jäsenyytenä toteutuu juuri toiminnan eli osallistumisen kautta (Nivala, 2008, 152). Kiili määritteli tutkimuksessaan neljä erilaista kansalaisuustyyppiä, joita olivat muutoshaluiset, kriittiset, toiminnalliset ja lapsikeskeiset (2006, 176-177). Lapset, jotka korostavat omaa aktiivisuuttaan ja roolia osallistumisessa ovat Kiilin jaotteen mukaisesti muutoshaluisia. Kiili luokitteli omassa tutkimuksessaan muutoshaluisiin lapset, jotka halusivat rikkoa koulun nykyisiä toimintamalleja ja korostivat lasten osallistumista yhteiseen toimintaan (Kiili, 2006, 176). Kaisa ja Lassi korostavat eniten lasten aktiivista toimintaa ja tuovat esiin lasten ja aikuisten yhteistyön toiminnassa, joka ei noudata heidän nykyistä toimintamallia koulussa.

Sukupuolieroja oli havaittavissa kysymyksessä lasten mielipiteiden rohkaisusta. Pojat olivat tyttöjä enemmän sitä mieltä, että opettajat eivät rohkaise lapsia tarpeeksi ilmaisemaan mielipiteitään. Kouluterveyskyselyt näyttäisivät tukevan tätä havaintoa. Vuosina 2000-2013 THL:n mukaan peruskoulun pojat kokivat tyttöjä

enemmän, etteivät he tule kuulluksi koulussa (THL, kouluterveyskysely, kouluolot). Muissa kohdissa ei ollut suuria sukupuolieroja. Kiusaamisen lopettaminen nähdään lapsille mahdollisena toimintana ja osallisuuden tavoitteena. Tästä huolimatta aikuisen läsnäolo on tärkeää erityisesti vaikeissa tilanteissa, kuten jatkuvassa kiusaamisessa. Osallisuuden toteutumattomuuteen vaikuttaa sosiaalinen eristäytyminen ja kuulumattomuuden tunne. Weckströmin ym. (2017, 16) tutkimuksessa lapset toivat esille saman kuulumattomuuden tunteen vaikutuksen osallisuuden puutteellisuuteen.

Lapset haluavat vaikuttaa koulussa oppitunteihin, välitunteihin, kouluruokailuun ja retkitoiveisiin eli lapsia koulussa käytännössä koskevaan toimintaan. Lasten mielestä on tärkeää, että lapset ovat mukana päätöksenteossa ja heidän mielestään päätökset ovat tällöin parempia, mikä vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia. Lasten osallisuus ja osallistuminen toteutuivat pääosin osallisuuden tasomallin asteilla tieto-, konsultaatio sekä päätöksenteko-osallisuus. Toimintaosallisuuden sijoittui lasten vaikuttaminen luokan sääntöihin ja niiden muuttamiseen. Virkin tutkimuksessa kasvattajat esittelivät toimintaa, jossa lapset olivat päässeet johtamaan projektin kulkua haluamaansa suuntaan eli toimimaan toiminnan johtajina (Virkki, 2015, 115). Pienet lapset pystyvät toimimaan siis osallisuuden eri tasoilla, vaikka saattavat tarvita siinä aikuisen tukea. Hyödynsin osallisuuden tasomallia tutkielmassani osallisuuden ja osallistumisen toteutumisen peilauspintana, joka auttoi toiminnan luokittelussa. Se ei kuitenkaan anna suoria viitteitä siitä, miten lapset kokivat osallisuuden toteutumisen.

5 Luotettavuus

Laadullista tutkimusta arvioitaessa keskitytään tutkielman luotettavuuteen (Eskola ja Suoranta, 1998, 151). Usein tieteellisessä luotettavuuden tarkastelussa keskitytään validiteetin ja reliabiliteetin mittaamiseen, jotka eivät kuitenkaan riitä laadulliseen tutkimuksen arviointiin (Eskola ja Suoranta, 1998, 152; Hirsjärvi ja Hurme, 2009, 185). Luotettavuuden arviointi kohdistuu laadullisessa tutkimuksessa koko prosessiin analyysin keräämisestä tulkintojen tekemiseen, kun taas määrällisessä tutkimuksessa laatua mitataan lähinnä mittarin luotettavuudella (Eskola ja Suoranta, 1998, 152). Haastattelurungon huolellinen etukäteissuunnittelu sekä haastattelijan kokemus haastattelujen pitämisestä parantavat luotettavuutta (Hirsjärvi ja Hurme, 2009, 184). Pyrin suunnittelemaan haastattelurungon hyvin. Esittelin haastattelu- ja kyselyrunkoni seminaariryhmälleni, kolmelle opiskelukollegalleni sekä ohjaajalleni ennen aineiston keräämistä ja muokkasin sitä heiltä saamani palautteen mukaan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida neljän tekijän avulla: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistavuus (Eskola ja Suoranta, 1998, 152). Uskottavuus mittaa sisäistä validiteettia eli tutkijan ja tutkittavien käsityksien vastaavuutta: olivatko kysymykset ymmärrettäviä, puhuivatko tutkija ja tutkittava samoista asioista ja miten hyvin tulkinnot perustuvat aineistolle. Huusko ja Paloniemi (2006, 169) toteavat laadullisen tutkimuksen mittarina olevan, miten hyvin tulkinnot vastaavat aineistoa.

Lasten tutkimushaastattelut eroavat muista haastatteluista, sillä niissä on sisäänrakennettu valta-asema. Haastattelemisen on aikuiselle luonnollinen tapa olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, joten sen vaarana on aikuisen arvojen ja asenteiden näkyminen haastattelussa, jolloin lapsen todellinen kokemus jää piiloon. (Hirsjärvi ja Hurme, 2004, 238.) Aikuisten ja lasten kokemusmaailmat eroavat myös toisistaan, joka aiheuttaa haasteen kysymysten asettelulle (Morgan, Gibbs, Maxwell ja Britten, 2002, 11). Kysymysten muotoilu oli haasteellista myös, sillä aiheena oli vaikeasti selitettävä ja abstrakti aihe. Osallisuus on monimuotoinen ja konkreettisesti vaikea termi, jota pyrin selittämään auki kysymyksissä eri

ilmauksilla. Tarkoituksena oli varmistaa myös, että puhumme lasten kanssa samasta asiasta uskottavuuden varmentamiseksi. Vältin suunnitellusti osallisuuskäsitteen käyttöä, sillä se olisi voinut ohjata lapsia eri suuntaan tutkielmani määritelmän kanssa. Tässä tutkielmassa ei ollut tarkoituksena selvittää lasten käsitteitä osallisuudesta vaan lasten kokemuksia osallisuuden toteutumisesta teorian valossa. Osa kysymyksistä osoittautui kuitenkin haasteellisiksi, mikä on voinut vaikuttaa vastausten luotettavuuteen. Ei ole varmuutta siitä, ovatko lapset ymmärtäneet kysymyksen ja vastanneet siihen tarkoitettulla tavalla.

Kyselyn vastausvaihtoehdot oli rajattu kolmeen: hymyilevä, vakava ja surullinen naama. Naamojen tarkoituksena oli helpottaa vastaamista, sillä sanalliset vaihtoehdot olisivat saattaneet olla lapsille liian hankalia ymmärtää ja ne olisivat myös vieneet aikaa. Naamojen käyttö osoittautui kuitenkin analyysissä ongelmalliseksi. Naamat ovat voineen ohjata lapsia vastaamaan muulla tavoin kuin annettujen ohjeiden mukaisesti. Kyselyn alussa keskustelin lasten kanssa, mitä naamat tarkoittavat ja miten niihin vastataan. Tästä huolimatta lapset ovat voineet vastata kysymyksiin ja tulkita vastausvaihtoehtoja eri tavalla, mikä vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Vakavan naaman tulkitseminen on hymyilevää sekä surullista naamaan hankalampaa. Kuten toin jo aiemmin THL:n kouluterveyskyselyiden kanssa esille, vakava naama voidaan tulkita melkein samaa mieltä tai melkein eri mieltä vastaukseksi. Näiden lisäksi sen voidaan ajatella vastaavan epävarmuutta: en tiedä tai en osaa sanoa. Analyysissä olen tuonut esiin, mitä vakava naama esittää, mutta luettaessa tulee ottaa huomioon tulkintojeni konteksti.

Myös osa haastattelukysymyksistä osoittautui hankaliksi ymmärtää. Haastatteluiden kuluessa selkeytyi, mistä kysymyksistä oli hyvä aloittaa, joten muutin kysymysten esittämisen järjestystä yksilöhaastatteluiden edetessä. Huomasin, että aloittaessani kysymykset konkreettisimmista kysymyksistä, kuten oppilaskunnan hallituksen tehtävistä, lasten oli helpompi lähteä mukaan haastatteluun. Konkreettiset kysymykset lisääntyivätkin haastatteluiden edetessä. Kysymysten järjestyksen vaihtelu on voinut vaikuttaa haastatteluiden kertomusten esiintymisiin.

Siirrettävyydellä tarkastellaan, miten ilmiö toteutuu laajemmin kuin otoksen tasolla. Tätä tekijää kuitenkin kritisoidaan sillä, ettei se vastaa laadullisen tutkimuksen tarkoitukseen. (Eskola ja Suoranta, 1998, 152.) Alanko kuitenkin näkee siirrettävyyden pohtimisen hyödylliseksi laadullisessa osallisuustutkimuksessa. Osallisuutta tapahtuu kaikkialla maailmassa ja se on huomioitu maailmanlaajuisesti. Vaikka osallisuudella on kontekstuaalinen luonne, voidaan se luokitella myös universaaliksi ilmiöksi. Sen haasteita ja onnistumisia voidaan tarkastella näin laajemmalla tasolla. (Alanko, 2013, 235.) Tutkielmani tuloksia voidaan hyödyntää pienten lasten opetuksen suunnittelussa ja opetuksen arvioinnissa. Toki tässä tulee huomioida kontekstisidonnaisuus. Fenomenografiaa onkin kritisoitu sen yleistettävyysongelmista sekä käsitysten kontekstisidonnaisuudesta, muuttuvuudesta ja erilaisuudesta. Käsitykset todellisuudesta voivat muuttua tilanteista toiseen, ajallisesti sekä ihmisten käsitykset todellisuudesta voivat olla hyvin erilaisia, joka aiheuttaa yleistettävyydelle haasteen. (Metsämuuronen, 2011, 241.)

Varmuus mittaa tulosten pysyvyyttä ja taustatekijöiden vaikutusta (Eskola ja Suoranta, 1998, 152). Pyrin tuomaan omat käsitykseni esiin avaamalla lähtökohtani sekä käsitykseni osallisuuden merkityksellisyydestä. Huomioitavaa on, että tutkija subjektiviteetin tunnustaminen ja vaikutus tutkimuksen kulkuun tulee myöntää, sillä sitä ei voida sulkea pois laadullisessa tutkimuksessa (Eskola ja Suoranta, 1998, 152). Ahonen (1994, 122) kutsuu tätä hallituksi subjektiviteetiksi, jonka tunnistaminen nostaa tutkimuksen validiteettia. Haastattelin tutkielmaani varten lapsia, joten haastattelurunko tuli suunnitella tarkasti lasten ikä huomioiden. Puhuttujen kertomusten eli haastatteluiden analyysissa tulee ottaa huomioon kertomusten tallentamiseen liittyvät haasteet. Haastatteluiden tallentaminen ja litterointi jo itsessään ohjaajat tutkijan analyysia ja tulkintaa. Tutkija päättää, miten litteroi haastattelut, mitä kirjoittaa ylös ja mitä jättää huomiotta. (Keats, 2009, 185.)

Lapset olivat minulle tuntemattomia ja tapasin heidät ensimmäisen kerran vastatusten ryhmähaastattelussa. Kaikki haastateltavat lapset olivat tavanneet minut aiemmin pitäessäni kyselyä oppilaille, mutta emme olleet esittäytyneet toisillemme. Tutkijan tuntemattomuus on voinut vaikuttaa haastattelun tunnelmaan ja siihen, minkä verran lapset kertoivat kokemuksistaan. Toisaalta tuntemattomuus

on voinut kannustaa lapsia kertomaan turvallisemmin koulun puutteista ja ongelmista. Oppilaskunnan ohjaava opettaja oli paikalla ryhmähaastattelun aluksi, mistä olimme sopineet opettajan kanssa etukäteen. Tarkoituksena oli, että tilanteessa olisi mukana lapsille tuttu aikuinen aluksi.

Aineiston keruun ajankohta sekä nauhurin käyttö haastatteluissa vaikuttivat siihen, millainen aineistosta tuli. Nauhurin käyttö lasten haastattelussa aiheutti lisäännityksen. Ryhmähaastattelun puolivälissä joukko oppilaita tuli käymään luokassa hakemaan reppujaan. Esimerkiksi Tero hämmentyi, sillä hän pelkäsi nauhoituksen menevän pilalle. Pehmonalle Herra Hasun tarkoitus oli lieventää nauhurin aiheuttamaa jännitystä, joka toimi haastatteluissa hyvin. Pidin haastattelut joulukuussa juuri ennen joululomaa, joten lapset olivat hieman levottomia ja heidän koulupäivänsä olivat täynnä muutoksia. Ajankohta ei ollut otollisin aineiston keräämiselle, mutta tästä huolimatta lapset innostuivat erityisesti ryhmähaastattelussa keskustelemaan aiheesta. Pidin kyselyn ennen haastattelua, joten lapset olivat haastattelussa orientoituneita aiheeseen ja heillä oli käsitys tutkielmani aiheesta. Kysely on kuitenkin voinut vaikuttaa haastatteluiden vastauksiin, sillä ne ovat ohjanneet lasten ajattelua tiettyyn suuntaan. Lapset olivat myös ehtineet jutella toistensa kanssa kyselystä, sillä haastattelut olivat vasta seuraavana päivänä.

Se, että tutkielma toteutettiin koulun kontekstissa, on voinut vaikuttaa vastauksiin. Ympäristö vaikuttaa siihen, millaisia vastaukset ovat ja miten lasten mielestä kysymyksiin tulisi vastata. Jatkotutkimuksissa lapsia voisi haastatella koulun ulkopuolisissa ympäristöissä, kuten kotona tai harrastuksissa ja selvittää näin kokonaisvaltaisesti lasten osallisuuden toteutumisesta.

Vahvistavuudella tarkoitetaan miten tulokset peilautuvat aikaisempaan tutkimukseen (Eskola ja Suoranta, 1998, 152). Pysin avaamaan analyysini mahdollisimman kattavasti kertomalla, miten määritän kertomuksen ja miten rakensin kertomusten merkitysluokat. Toin merkitysluokkien ylä- sekä alaluokat näkyville kuvioon 2. Fenomenografia on saanut kritiikkiä analyysiprosessin laimeasta raportoinnista. Merkitysluokkien syntyminen ja kategorisointi esitetään heikosti, jolloin

lukijalle ei selviä prosessin eteneminen. (Huusko ja Paloniemi, 2006, 169.) Esitelin tulosten yhteydessä aiheisiin liittyvää suomalaista sekä kansainvälistä tutkimusta. Keskustelun avulla pyrin tekemään myös paikkaa omalle tutkimukselleni osallisuustutkimuksen kentällä. Pienten lasten osallisuuskokemuksista on tehty vähemmän tutkimusta kuin vanhempien lasten. Vanhempia lapsia ja nuoria koskeva tutkimus kuitenkin toimii peilauspintana, sillä se kertoo kasvatuksen ja opetuksen tuloksesta enemmän kuin pienten lasten tutkimus. Pienten lasten kasvu osallisuuteen ja osallistumiseen on vielä kasvussa, joka on myös yksi syy siihen, miksi osallisuutta tulee tarkastella.

Johtopäätösten luotettavuutta voidaan arvioida fenomenografiassa aitouden ja relevanttiuden kautta. Aitous toteutuu, kun merkitysluokat vastaavat tutkittavien käsityksiä ja relevanttius tarkastelee merkitysluokkia teorian kannalta. (Ahonen, 1998, 154.) Tavoitteenani oli tuoda lasten elämysmaailmaa esiin heidän kokemuksiansa pohjalta. Tämän takia esimerkiksi valitsin merkitysluokan nimeksi välituntivälineistä päättämisen, joka käsitteenä ei avaa heti lukijalle sen sisältöä, mutta pohjautuu vahvasti lasten kokemuksiin. Välituntivälineiden merkitseminen oli lapsille merkityksellinen kokemus ja se konkretisoi osallistumista ja osallisuutta koulussa, jonka takia valitsin sen merkitysluokan otsikoksi. Teoria ohjasi merkitysluokkia haastattelu- ja kyselyrunkojen kautta. Tarkoitukseni oli muodostaa lopulliset merkitysluokat aineiston perusteella, mutta käsitellen myös laajasti osallisuuden eri osapuolia: mahdollisuutta vaikuttamiseen, osallistumiseen, omien mielipiteiden esille tuontiin ja huomiointiin sekä subjektiivisen kokemuksen syntymiseen. Toivottavasti onnistuin tässä prosessissa ja onnistuin sisällyttämään lasten osallisuuskokemuksia kattavasti aineistooni.

6 Pohdintaa

Palaan takaisin osallisuuskeskustelun syntylähteille nuorten matalana pidettyyn yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen sekä syrjäytymisen kasvuun. Olen pohtinut tutkielmassani osallisuuden toteutumisen yhteydessä kansalaiskasvatuksen nykytilaa ja liittynyt keskusteluun kansalaiskasvatuksen tulevaisuudesta, joka on osa perusopetusta ensimmäiseltä luokalta yhdeksänteen asti. Kansalaiskasvatuksen tavoitetta ja nuorten osallistumistapoja yhteiskunnan toimintaan on kyseenalaistettu viimeaikaisessa tutkimuksessa (mm. Biesta 2011; Eränpalo, 2015; Tammi 2017). Miten nykyinen ajatus osallisuudesta ja osallistumisesta soveltuu lasten ja nuorten kokemusmaailmaan ja miten se näyttäytyy tulevaisuudessa yhteiskuntaan kiinnittymisenä? Tutkielmani mukaan toisen vuosiluokan lapset kokivat pysyväänsä ilmaisemaan mielipiteitään koulussa ja opettajat ottivat niitä kohtalaisesti huomioon. Lapset toivat esiin deliberatiiviselle demokratialle ominaisen keskustelun päätöntätapana, vaikka äänestäminen oli yleisempää, ja korostivat omaa aktiivista osallistumistaan koulun toimintaan sekä omien mielipiteidensä esille tuontiin. Aikuisten tulee kuitenkin luoda mahdollisuuksia osallistumiselle ja osallisuuden toteutumiselle, sillä aikuisen toiminta asettaa rajat molemmille. Lapset eivät pitäneet itseään passiivisina vaikuttajina vaan kertoivat lasten osallistuvan koulun toimintaan sopivasti, joka on yhteneväinen Eränpalon (2015) tutkimuksen kanssa, jossa nuoret eivät pitäneet itsenään heikkoina vaikuttajina.

Toinen osallisuuskeskustelun aloittaja on ollut syrjäytymisen kasvu, joka nousi teemana esille myös aineistossani. Lasten käsitykset kiusaamisesta ja ulkopuolelle jäämisestä korostuivat sekä haastatteluissa että kyselyssä, vaikka en johdattellut lapsia teemoihin kysymysten asettelussa. Syrjäytyminen ja osallisuus liitettiin yhteen myös pienten lasten keskusteluissa. Aatu kertoi osallisuusryhmän ulkopuolelle jäämisen estävän häneltä mahdollisuuden osallistumiseen, joka sulki häneltä pois osallisuuden kokemisen. Lapset kokivat kiusaamisen poistamisen koulun ja oppilaskunnan hallituksen tehtävänä ja koulun arkea parantavana tekijänä. Nuorten yhteiskunnallinen aktiivisuus ja syrjäytyminen ovat siis yhä läsnä osallisuuskeskusteluissa. Kansalaiskasvatuksen rooli on tärkeä osallisuuden nostamisessa. Näen kansalaiskasvatuksen Alangon (2013), Biestan (2011) ja Korsgaardin (2001) tavoin koko yhteiskuntaa läpäisevänä ilmiönä, joka on läsnä

kaikessa toiminnassa. Koulussa kansalaiskasvatuksella on vielä tekemistä. Lapset kokivat pääosin omien mielipiteiden ilmaisun helpoksi koulussa. Lasten tiedot omista vaikutusmahdollisuuksista olivat kuitenkin epävarmat. Tulevaisuudessa lapsille tulisi selventää tarkemmin, miten he pystyvät osallistumaan ja vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin koulussa. Lapsilla esiintyi paljon muutosehdotuksia koulun toiminnan parantamiseksi ja he kokivat, että he myös pystyisivät vaikuttamaan näihin asioihin. Lapset vaativat itseltään aktiivista toimintaa ja tunnustivat, että ilman lasten aktiivisuutta ei koulu ole lapsille mieluisa paikka. Aktiivisen kansalaisuuden perusta on siis jo pienillä lapsilla olemassa.

Tutkielmani keskiössä on pienten lasten tutkiminen ja olen tarkastellut aikaisempia käsityksiä pienten lasten kyvykkyydestä toimijuuteen. Tutkijat ovat kritisoineet sitä, että pieniä lapsia ei osallisteta toimintaan, sillä heitä pidetään kyvyttöminä. (mm. Hart, 1992; Manninen, 2008; Alanko, 2013; Weckström ym, 2017). Kyvykkyys nousee esiin myös Lapsen oikeuksien sopimuksessa, jossa lapsen ikä ja kyky määrittävät, kuinka paljon ja miten lapselle luodaan mahdollisuuksia osallisuuteen (SopS, 60/1991). Lansdown (2010) kyseenalaistaa lasten iän ja kykyjen suorana pidettyä yhteyttä ja vaatii aikuisia kohtaamaan lapset yksilöllisesti. Ovatko pienet lapset kykeneviä osallistumaan ja vaikuttamaan yhteisön asioihin? Aineistoni viittaisi puoltavan tätä. Lapset arvioivat monipuolisesti osallisuuttaan koulussa ja pohtivat kriittisesti osallisuuden toteutumista. Myös muut tutkijat ovat saaneet positiivisia tuloksia lasten taidoista oman elämänsä arviointiin.

Torres-Harding, Baber, Hilvers, Hobbs ja Maly (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että jopa 5-vuotiaat lapset pystyivät esittämään yhteisönsä ongelmakohtia sekä ratkaisuehdotuksia niille. Samoin Virkki (2015) totesi tutkimuksessaan jo päiväkotikäisten lasten olevan kykeneväisiä osallistumaan toiminnan suunnitteluun. Vuonna 2016 julkaistiin ensimmäisen lapsibarometrin tulokset, jossa haastateltiin 6-vuotiaita lapsia heidän hyvinvoinnistaan ja elämästään. Lapset osoittautuivat barometrissa kykeneviksi toimijoiksi ja he pystyivät arvioimaan hyvin omaa elämäänsä (Tuukkanen, 2016). Näiden tutkimusten sekä oman tutkielmani valossa voitaisiin ajatella, että keskustelu pienten lasten kyvyttömyydestä osallistua ja vaikuttaa omaa elämää koskeviin asioihin on muuttumassa.

Prosessin aikana olen tullut pohtineeksi osallisuuden käsitettä. Osallisuus ja osallistuminen ovat käsitteellisesti lähellä toisiaan, mutta ne halutaan erottaa, kuten myös tässä tutkielmassa, toisistaan. Huomasin kuitenkin, että pystyin useassa kohdassa käyttämään sekä osallisuutta että osallistumista ilmiöiden selittäjinä. Tämä sai minut pohtimaan, onko osallisuus itsessään liian laava käsite, jonka käyttäminen jättää lukijalle epäselväksi sen, mitä sillä pyritään kuvaamaan. Osallisuus -käsitteen ongelmallisuutta ovat pohtineet myös muut tutkijat (mm. Alanko, 2013, 50). Osallisuustutkimus on ollut haasteellista osallisuus -käsitteen monien eri määritelmien johdosta (Gretschel ym., 2012, 15). Ongelmaksi on myös koettu, että osallisuuteen sisällytetään laaja kirjo toimintaa, joka ei kuitenkaan välttämättä täytä osallisuuden kriteerejä (Kiilakoski, 2007, 10). Tämä herättää kysymyksen siitä, onko järkevää puhua osallisuudesta ollenkaan vai pitäisikö puhua tarkemmin esimerkiksi demokraattisesta osallisuudesta, kun halutaan tutkia osallisuutta demokraattisessa yhteiskunnassa ja kansalaistaitona. Osallisuuden tasomalli toimi tutkielmassani tulosten vertailupintana, mutta ei kuitenkaan rajoittanut tulkintojeni tekemistä. Tasomalli osoittautui myös osallistumisen tasomalliksi, jossa osallisuutta on mahdollista kokea eri osallistumisen tasoilla.

Tutkin oppilaskunnan hallituksen jäseniä, mikä vaikuttaa vastausten yleistettävyyteen. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia pienten lasten osallisuutta luokkahuoneessa pidemmän aikavälin tutkimuksella, esimerkiksi etnografialla, jossa tarkasteltaisiin oppilaiden kokemuksia osallisuudesta päivittäin. Osallisuusintervention tekeminen olisi myös mielenkiintoista, jolloin voisin tarkastella sitä, miten pienten lasten osallisuutta voitaisiin lisätä lasten omien ehdotusten pohjalta. Näiden lisäksi sukupolvien välisten osallisuuskokeilujen tekeminen osallisuuden edistämiseksi ja kansalaisuuden vahvistamiseksi olisi mielenkiintoista. Tarkoituksenani on jatkaa osallisuuden tutkimista tulevaisuudessa tohtoriopinnoissa.

Pyrin tutkielmassani tarkastelemaan osallisuuden kokemista pienten lasten näkökulmasta ja osallistumaan paljolti käytyyn osallisuuskeskusteluun. Pienten lasten osallisuuskokemukset kertovat tietoa siitä, miten lapset kokevat olevansa osa koulun yhteisöä ja myös koko yhteiskuntaa. Tutkimusten perusteella osallisuuden ja osallistumisen sisällyttäminen toimintakulttuuriin vahvistaa näiden taitojen ke-

hittymistä ja opettaa lapsia toimimaan osallistuvassa demokraattisessa yhteiskunnassa. Tulevaisuudessa on kuitenkin pohdittava, minkälaiseen malliin haluamme kasvattaa lapset ja miten lasten osallisuutta ja osallistumista tulisi opettaa ja kasvattaa. Tutkielman perusteella lasten tietoja omista vaikutusmahdollisuuksistaan tulisi laajentaa. Jos lapsilta puuttuu tietoja, miten toimia, ei voida olettaa heidän toimivan osallistuen. Osallisuus on opetettava taito. Haastattelusta tulee ilmi, että lasten mielestä he pääsevät vaikuttamaan tarpeeksi, kun heidän mielipiteitään kuunnellaan välillä ja he saavat äänestää yhteisistä asioista. Osa lapsista on sitä mieltä, että se riittää. Taitojen ja tietojen karttuessa myös kokemukset lisääntyvät, joka voi herättää lapsissa aktiivisen kansalaisuuden tai sitten ei. Näen osallisuuden Kiilakosken (2008, 18) mukaisesti asenteena, joka on koulun kantava voima ja toiminnan lähtökohta.

Tero: No et ne oppilaat, jos ne sais vähän enemmän vaikuttaa, ni sit ne sit se tää koulu vois olla pikkusen kivempiki joidenki mielestä.

Lähteet

- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. (2010). Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. *Haastattelun analyysi* (119-152). Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (113-160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, S. (2005). Kohti osallistuvaa koulukulttuuria. Teoksessa T. Ojanperä (toim.) *Näkökulmia Aktiiviseen Kansalaisuuteen* (15-30). Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 2.
- Akola, S. (2007). Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Alanko, A. (2013). *Osallisuusryhmä demokratiakasvatuksen tilana: Tapaustutkimus lasten ja nuorten osallisuusryhmien toiminnasta Oulussa*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Anttiroiko, A.-J. (2003). Kansalaisten osallistuminen, osallisuus ja vaikuttaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa P. Bäcklund (toim.), *Tietoyhteiskunnan osallistuva kansalainen* (11-31). Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Arnstein, S. 1969. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), 215-224.
- Arponen, A.-L. (2007). ”Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007.
- Arthur, J., Davies, I. & Hahn, C. (2008). Introduction to the Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. Teoksessa J., Arthur, I. Davies & C. Hahn (toim.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (1-10). Trowbridge: SAGE Publications.
- Bamberg, M. (2007). *Narrative Analysis and Identity Research: A Case for 'Small Stories'* (julkaisematon käsikirjoitus). <http://www2.clarku.edu/~mbamberg/publications.html> (luettu 29.3.2017).
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning, Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society – Education, Life-long learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Child and Youth Participation in Finland (2011). A Council of Europe policy review. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/168046c47e>. (luettu 25.4.2017).
- Conklin, T.A. (2007). Method or Madness. Phenomenology as Knowledge Creator. *Journal of Management Inquiry*, 16 (3), 275-287.

- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8 (3), 379-387.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: Society, culture and politics*. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. (suom. K. Kajava) Helsinki: Otava.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. New York: Freeman.
- Eränpalo, T. (2015). *Pelillisuus tuo esiin nuorten kansalaispätevyyttä – Analyysijä nuorten yhteiskunnallisesta deliberaatiosta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskelinen, T. & Sorsa, V-P. (2011). *Hyvä talous*. Helsinki: Like Kustannus Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flöjt, A. (1999). *Nuoret ympäristön kehittäjinä: Nuorten ääni -ryhmien menetelmäopas*. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. (2015). Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika*, 9 (4), 72-86.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2002). 'Seven realms of children's participation', *Journal of Environmental Psychology*, 22, 157–169.
- Greene, S. & Hogan, D. (2005a). Narrative analysis of children's experience. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience* (200-216). SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781849209823.n11
- Greene, S. & Hogan, D. (2005b). Phenomenological approaches to research with children. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.), *Researching children's experience* (218-235). SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781849209823.n12
- Gretschel, A. (2002). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä: Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamishankkeen laadunarvioinnin keinoin*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Gretschel, A., Kiilakoski, T. & Nivala, E. (2012). Osallisuus, kansalaisuus ja hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti – Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa* (9-33). Helsinki: Haka-paino.
- Hakalehto-Wainio, S. (2011). Lasten oikeudet lapsen oikeuksien sopimuksessa. *Defensor Legis* 4/2011, 510-525.
- Hakomäki, H., Hohti, R., Karlsson, L., Olli, J. & Tammi, T. (2014). Päättäjät kuuntele lasta. *Kasvatus* (1/2014), 66-67.
- Hart, R.A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (luettu 15.4.2017).

- Hart, R.A. (2008). Stepping back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. Teoksessa A., Reid, B., Jensen, J., Nikel & V., Simovska (toim.), *Participation and Learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (19-31). Alankomaat: Springer.
- Herman, D. (2009). *Basic elements of narrative*. Chichester, U.K.; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita* (13. osin uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hurmerinta, E. & Vitikka, E. (2011). *Kansainväliset opetussuunnitelmasuunnaukset*. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuunnauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162-173.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa M., Hyvärinen, P., Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (90-118). Tampere: Vastapaino.
- Joensuu, M. (2007). Millaista roolia lapselle tarjoavat kuntien lapsipoliittiset ohjelmat? Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Lasten ja nuorten kunta* (144-157). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Karhuvirta, T. & Mäntysalo-Lamppu, S. (2012). Näkymätön ja hajuton oppilas-kuntatoiminta ei yllä tavoitteisiin. *Nuorisotutkimus*, 30 (1), 105-106.
- Kemppainen, J. (2013). *Osallisuus koulussa: osallistava tapaustutkimus oppilaiden osallisuuden kokemuksista*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.
- Kiilakoski, T. (2007). Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.), *Lasten ja nuorten kunta* (8-20). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat: Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K. & Sinclair, R. (2003). *Building culture of participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. A Handbook*. London: National Children's Bureau. Department for Education and Skills.
- Kivipelto, J. (2014). *Neljäs-kuudesluokkalaisten käsityksiä vaikuttamismahdollisuuksistaan koulussa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Keats, P.A. (2009). Multiple text analysis in narrative research: visual, written, and spoken stories of experience. *Qualitative Research*, 9 (2), 181-195.
- Korppi, M. & Latvala, J. (2010). *Osallistava vuorovaikutuksen malli lasten osallisuuden mahdollistajana*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatuksen pro gradu –tutkielma.

- Korsgaard, O. (2001). Introduction. Teoksessa O. Korsgaard, S. Walters & R. Andersen (toim.), *Learning for Democratic Citizenship* (9-14). Kööpenhamina: DPU-repro.
- Lain kirjoittajan opas. <http://lainkirjoittaja.finlex.fi/4-perusoikeudet/4-1/>. (luettu 31.5.2017).
- Laki lapsiasiavaltuutetusta 21.12.2004/1221.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 239/2007.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*. Oxon: Routledge, 11–23.
- Lastenoikeuksien yleissopimus LOS, SopS 60/1991.
- Leinonen, J. (2010). *Lapsen osallisuuden mahdollistaminen päiväkodin toimintakulttuurissa. Tilastollinen tutkimus päiväkodin tasomallista*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen pro gradu –tutkielma.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Viikki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. ja Paa-nanen, R. (2014). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013: Kouluterveyskyselyn tulokset*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Löfström, J. (2011). Ryhmähaastattelu historiatietoisuuden tutkimuksen välineenä. Havaintoja lukiolaisten ryhmähaastatteluista teemana historialliset hyvitykset. Teoksessa K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen, L. Tainio, & A. Uitto (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Macnaghten, P. & Myers, G. (2004). Focus groups. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) 2007, *Qualitative Research Practice* (65-79). London & Thousand Oaks: Sage.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38-61.
- Malone, K & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (24-38). Oxon: Routledge.
- McLaughlin, T. H. (1992) Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal Of Moral Education*, 21(33), 235-250.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (E-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 3 (1), 5-20.

- Niiranen, V. (1997) Kuntalaisten osallistuminen ja kunnallinen demokratia. Teoksessa T. Kivinen, J. Kinnunen, V. Niiranen, & S. Hyvärinen (toim.), *Kuntalaisten arviot ja osallisuus sosiaali- ja terveystalouteihin* (137-188). Kuopion yliopiston, yhteiskuntatieteet E 45.
- Nivala, E. (2006). Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa E., Nivala & L., Kurki (toim.), *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen – Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan* (25-114). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Nivala, E. (2008). *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa - kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehitys*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kuopio: Snellman-instituutti
- Nivala, E. & Ryyänen, S. (2013). *Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia*. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2013, 9-42.
- Opetushallitus (2011). *Demokratiakasvatusselvitys*. Raportit ja selvitykset 2011:27.
- Osler, A. & Starkey, H. (1996). *Teacher Education and Human Rights*. London: David Fulton.
- Pajulammi, H. (2014). *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Helsinki: Talentum.
- Penttilä, A-M. (2013). *Ketä kiinnostaa? Nuorten kokemuksia vaikutusmahdollisuuksistaan*. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Penttilä, R. (2016). Markkinatalous vai valtio-ohjaus: Suomen talouspoliittiset valinnat ennen ja nyt. Luentomuistiinpanot. Helsingin yliopisto.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). Introduction. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (1-8). Oxon: Routledge.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Pietilä, I. (2010). Ryhmäkeskustelun ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi: kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (212-241). Tampere: Vastapaino
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Rahikka-Räsänen, N. & Ryyänen, S. (2014). *Osallistuminen ja osallisuus lähidemokratiassa. Suomen Settlementtiliitto ry:n Uusi paikallisuus -hankkeen kehitysprojekti osallistumisen ja osallisuuden mahdollisuuksien lisäämiseksi lähidemokratiassa*. Itä-Suomen yliopisto, 5, 2014.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. The United States of America: Sage.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* (9-36). Tampere: Vastapaino

- Ross, A. (2008.) Organizing a Curriculum for Active Citizenship Education. Teoksessa J., Arthur, I. Davies & C. Hahn (toim.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (492-505). Trowbridge: SAGE Publications.
- Saastamoinen, M. (2010). Aktiivisen kansalaisuuden vastatulkintoja. Teoksessa J., Kaisto & M., Pyykkönen (toim.), *Hallintavalta - sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä* (230-253). Tallinna Raamatutrükikoda: Gaudeamus
- Salmikangas, A. (1998). *Osallisuus suomalaisessa yhteiskunnassa: Kokemuksia osallisuushankkeista*. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Salo, U-M. (2008). Lapset, keinu ja politiikka. *Nuorisotutkimuksen verkkokanava*. <http://www.kommentti.fi/kolumnit/lapset-keinut-ja-politiikka>. (luettu 31.3.2017).
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S., Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164, 166–190.
- Setälä, M. (2012). *Demokratian arvo. Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15, 2, 107-117.
- Suomen perustuslaki 731/1999.
- Suoninen, A., Kupari, P., & Törmäkangas, K. (2010). *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet: kansainvälisen ICCS 2009-tutkimuksen päätulokset*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tammi, T. (2008). *Demokratiaa oppihuoneessa, Toimintatutkimus kolmasluokkalaisten osallistumisesta päätöksentekoon*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro-gradu –tutkielma.
- Tammi, T. (2017). *Poliittinen prosessi ja demokratiakokeilujen tartunnat koulun arjessa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tammi, T., Raisio, H. & Ollila, S. (2014). Oppilaitokset ja deliberatiivisen demokratian reunaehdot: Opiskelijoiden kokemuksia kolmesta kansalaisraadista. *Kasvatus* 45, 3/2014, 228-241.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Kouluterveyskysely, kouluolot. <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>. (luettu 4.5.2017).
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Kouluterveyskysely, <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>. (luettu 21.3.2017).
- Theis, J. (2010). Children as active citizens. An agenda for children's civil rights and civic engagement. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice* (343-355). Oxon: Routledge.

- Thornberg, R. & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54.
- Torres-Harding, S., Baber, A., Hilvers, J., Hobbs, N. ja Maly M. (2017). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship, Education and Social Justice*. First published date: February-01-2017. DOI:10.1177/1746197916684643
- Tuononen, P. (2008). *Asiaa aikuisille. Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä: 4.
- Tuukkanen, T. (toim.) *Lapsibarometri 2016. Luottamus 6-vuotiaiden lasten kokemana*. Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja. Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto.
- Warr, D.J. (2005). "It was fun . . . but we don't usually talk about these things": Analyzing Sociable Interaction in Focus Groups. *Qualitative Inquiry*, 11 (2), 200-225.
- Weckström, E. (2015). *Yhteisin askelin. Lasten osallisuuskokemukset lasten ja ikäihmisten yhteisessä kerhotoiminnassa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen pro gradu –tutkielma.
- Weckström, E., Jääskeläinen, V., Ruokonen, I., Karlsson, L. & Ruismäki, H. (2017). Steps together-Children's Experiences of Participation in Club Activities with the Elderly. *Journal of Intergenerational Relationships (JIR)*, 15 (3), to be published in August 2017.

Liitteet

LIITE 1: Tutkimuslupa

Opiskelen luokanopettajaksi Helsingin yliopistossa pääaineenani kasvatustiede. Teen pro gradu –tutkielmaa, jossa selvitän oppilaiden osallisuuden kokemuksia oppilaskunnan hallituksessa. Aiheeni on: Miten oppilaskunnan hallituksessa olevat 1-2 luokkalaiset oppilaat kokevat, että heillä on mahdollisuus olla osallisia eli osallistua ja vaikuttaa oppilaskunnan ja koulun toimintaan? Kerään tutkimusaineiston haastattelemalla 1-2 luokkalaisia oppilaskunnan hallituksessa mukana olevia oppilaita. Haastattelut tehdään joulukuussa 2016 ja tutkielman on tarkoitus valmistua kevään 2017 aikana.

Tarkoituksenani on jatkaa aiheen parissa myös jatko-opinnoissa, joten käytän tutkimusaineistoa pro graduni lisäksi mahdollisesti väitöskirjassani. Tutkielmassa kerättyjä aineistoja käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä käytetä muihin tarkoituksiin kuin pro graduni tai mahdollisen väitöskirjani tekemiseen. Lapsenne henkilöllisyys ei käy ilmi tutkimuksen raportoinnissa.

Pyydän palauttamaan oheisen tutkimusluvan täytettynä omalle luokanopettajalle – myös siinä tapauksessa, että ette anna lapsellenne lupaa osallistua tutkimukseen. Viimeinen palautuspvm ke 30.11.2016.

Annan mielelläni lisätietoja. Lämmin kiitos kaikille tutkielmaani osallistuville!

Satu Inkiläinen, satu.k.inkilainen@helsinki.fi

Pro gradun ohjaaja professori Jukka Rantala, jukka.rantala@helsinki.fi

Oppilaan nimi _____ luokka _____

Annan luvan lapselleni osallistua tutkimukseen ____

En anna lupaa osallistua tutkimukseen ____

Päivämäärä ja paikka ____ . ____ 2016 _____

Huoltajan allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Hyvää syksyn jatkoa!

LIITE 2: Haastattelukysymykset

Vaikuttaminen

1. Miten te oppilaat pystytte vaikuttamaan siihen, mitä täällä koulussa tapahtuu? Esimerkiksi mitä koulussa opetellaan, oppituntien paikkoihin, välitunteihin, koulun sääntöihin?
 - Mihin asiaan haluaisitte vaikuttaa vielä enemmän?
2. Minkä asian haluaisitte muuttaa koulussanne?
 - Mistä asioita oppilaat voisivat päättää koulussanne?
 - Jos ei mihinkään: Mitkä ovat koulunne parhaat puolet?
3. Mikä asia on hyvin koulussanne?

Oppilaiden mielipiteiden huomiointi

4. Miten hyvin oppilaiden mielipiteitä kuunnellaan koulussanne?
 - Esim. seuraavista asioista päätettäessä
 1. Oppimateriaalit
 2. Työtavat luokassa
 3. Lukujärjestys (ja siihen liittyvät muutokset arjessa)
 4. Yhteiset säännöt (luokassa ja koulussa)
 5. Toimintatavat (koulussa)
 6. Koulun kerhotoiminta ja vapaaehtoiset projektit
5. Kuuntelevatko opettajat ja koulun aikuiset riittävästi, jos sinulla on asiaa?
 - Millä tavoin opettajat ottavat sinun mielipiteesi huomioon?
 - (yksilökysymys) Onko sinun helppo sanoa oma mielipiteesi ääneen luokassa? Mistä se voisi johtua?

Oppilaskunta

6. Mitä teette oppilaskunnassa?
 - Minkälaisia juttuja olette suunnitelleet?
 - Oletteko päässeet päättämään yhteisistä asioista koulussa?
 - Mitkä ovat teidän mielestä oppilaskunnan tärkeimmät tehtävät?
7. Miksi lähditte mukaan oppilaskunnan hallitukseen?

- Miten asetuitte ehdolle ja miten teidät valittiin edustamaan luok-
kaanne?
8. Mitkää ovat mielestänne oppilaskuntatoiminnan parhaat puolet?
- Miksi?
9. Mitkää ovat mielestänne oppilaskuntatoiminnan huonoimmat puolet?
- Miksi?
10. Miten oppilaskunnassa toimiminen voisi olla vielä mukavampaa?
11. (Pitäisikö kaikissa kouluissa olla oppilaskunta? Miksi/miksi ei?)

Osallisuuden merkityksellisyys

12. Oletteko samaa mieltä seuraavien väittämien kanssa, miksi?
- Oppilaiden osallistuminen koulun päätöksentekoon voi tehdä kouluista parempia
 - Oppilaiden yhteistyöllä voi saada kouluissa aikaan hyviä muutoksia
 - Toimimalla yhdessä oppilaat voivat vaikuttaa koulun asioihin paremmin kuin yksinään
13. Onko teidän mielestä tärkeää, että saatte vaikuttaa siihen, mitä täällä koulussa tapahtuu? Miksi/miksi ei?

Lopuksi

14. Haluatteko vielä kertoa tai kysyä jotain?

LIITE 3: Kyselylomake

Nimi: _____

Sukupuoli: tyttö ____ poika ____

1. Tiedän, miten voin vaikuttaa koulun asioihin



2. Oppilaiden mielipiteet otetaan hyvin huomioon koulussa



3. Opettajat rohkaisevat minua ilmaisemaan oman mielipiteeni oppitunneilla



4. On tärkeää, että oppilaat voivat osallistua oppituntien, yhteisten sääntöjen ja koko koulun toiminnan suunnitteluun



5. Pystyn itse vaikuttamaan hyvin siihen, mitä koulussa ja luokassa tapahtuu



6. Koulumme oppilaskunta pystyy vaikuttamaan tarpeeksi hyvin koulun asioihin

